

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Rok 2013

Bc. Edita Macibobová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

**KLADENÍ OTÁZEK JAKO PODPORA  
POROZUMĚNÍ PŘEDČÍTANÉMU TEXTU U  
DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Asking questions as a support of understanding of the text  
read out aloud to preschool aged children

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.
Autor diplomové práce:	Bc. Edita Macibobová
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Forma studia:	Kombinovaná
Diplomová práce dokončena:	Duben 2013

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Kladení otázek jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2013

Podpis:

### **Poděkování**

Děkuji Mgr. Štěpánce Klumparové, Ph. D., vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení, rady a připomínky, které mi v průběhu práce poskytla a za velmi vstřícný a obětavý přístup.

Současně děkuji celému pracovnímu kolektivu mateřské školy, ve které výzkum probíhal, za vstřícnost při narušení běžného programu.

Dále děkuji mé rodině za podporu, pomoc a pochopení, bez které by nebylo možné práci uskutečnit. Velice si vaší obětavosti vážím.

## **Obsah:**

<b>Úvod</b> .....	9
<b>Cíle diplomové práce</b> .....	11
<b>I. Teoretická část</b> .....	12
1. Duševní vývoj dítěte předškolního věku.....	12
1. 1 Vývoj řeči.....	12
1. 2 Význam řeči.....	13
1. 3 Mluvní vzor.....	13
1. 4 Vývoj poznávacích procesů.....	14
2. Sebedůvěra a její postupné získávání.....	16
2. 1 Odezvy v rodině a předškolním zařízení.....	16
2. 2 Sebepojetí ve vývoji jedince.....	17
2. 3 Podpora rozvoje samostatnosti.....	19
2. 4 Rozvíjení samostatnosti dítěte v závislosti na schopnosti slovního projevu.....	20
3. Pedagogická komunikace.....	20
3. 1 Komunikační vztah učitele a žáka (dítěte).....	21
3. 2 Neverbální komunikace.....	22
3. 3 Sociální komunikace a dovednost naslouchat.....	22
3. 4 Komunikační klima.....	24
4. Otázky a odpovědi v teoretické rovině.....	25
4. 1 Požadavky na otázky.....	25
4. 2 Třídění otázek.....	26
4. 3 Otázky kladené žákem (dítětem).....	27
4. 4 Dětské odpovědi.....	29
5. Aktivní poslech – předčítání.....	30
5. 1 Vliv rodiny.....	30
5. 2 Návaznost předškolního a školního vzdělávání v oblasti čtenářství.....	32

5. 3 Jazykové dovednosti v RVP PV.....	33
6. Program RWCT.....	36
6. 1 Bloomova taxonomie kognitivních cílů.....	36
6. 2 Teoretická východiska programu RWCT.....	38
6. 3 Model učení E-U-R.....	38
6. 4 Důležitost otázek v programu RWCT.....	40
6. 5 Řízené čtení s diskusí.....	42
6. 6 Další „čtenářské,, aktivity v předškolním vzdělávání.....	43
<b>II. Praktická část.....</b>	<b>47</b>
7. Předmět výzkumu.....	47
7. 1 Cíle výzkumu diplomové práce.....	47
7. 2 Dílčí úkoly.....	48
7. 3 Hypotézy.....	48
7. 4 Metody výzkumu.....	48
7. 4. 1 Pedagogický experiment.....	49
7. 4. 1. 1 Místo a organizace experimentu.....	50
7. 4. 1. 2 Výzkumný vzorek.....	51
7. 4. 1. 3 Hodnotící kritéria pedagogického experimentu.....	55
7. 4. 2 Participační pozorování.....	56
7. 4. 3 Pozorování.....	56
7. 4. 4 Dotazník.....	56
8. Vzdělávací integrované bloky – „Pohádkové putování“.....	57
8.1 Výběr textů.....	57
8. 2 Otázky k textům.....	60
8. 3 Metodický postup a průběh předčítání, předpokládaný výstup.....	61
8. 4 Vlastní uskutečnění pedagogického experimentu.....	62
8. 5 Ukázka 1. Integrovaného bloku „Stromový skřítek“.....	63
9. Vyhodnocení a analýzy výzkumné činnosti.....	73

9. 1 Vyhodnocení pedagogického experimentu.....	73
9. 1. 1 Hodnocení jednotlivých dětí.....	85
9. 2 Celkové shrnutí výsledků pozorování dětí.....	89
9. 3 Vyhodnocení odpovědí v dotazníku pro rodiče.....	90
10. Výsledky výzkumu a vyhodnocení hypotéz.....	91
11. Diskuse.....	92
<b>Závěr</b> .....	93
Použitá literatura a odborné články.....	95
Seznam tabulek.....	98
Seznam grafů.....	98
Seznam fotografií.....	100
Seznam příloh.....	100
Přílohy	

## Úvod

Cílem předškolního vzdělávání je mimo jiné vytvářet základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a je snahou většiny učitelek vstup do dalšího stupně vzdělávání dětem co nejvíce usnadnit. Aktivita a činnosti jsou rozmanité a patří mezi ně, v dnešní době stále ve větší míře, i příprava budoucího čtenáře. Přístupy k dítěti, metody jak naučit číst a psát se stále vyvíjejí a také jich přibývá. Příkladem může být genetická metoda výuky čtení nebo výuka psaní s využitím písma Bohemia Script. Tak se do povědomí i předškolních pedagogů dostává program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ - RWCT, který Anna Tomková představuje takto: *„Program byl vyvinut konsorciem pro demokratické vzdělávání v USA. K našim učitelům se dostal prostřednictvím nadace Open Society Fund poprvé v roce 1997. Nyní je jeho garantem v České republice o. s. Kritické myšlení.*

*Základním cílem tohoto programu je rozvoj tzv. kritického myšlení. Toto myšlení se vyznačuje následujícími charakteristikami: je to myšlení nezávislé, získání informace je východiskem a nikoli cílem kritického myšlení, kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit, kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech, kritické myšlení je myšlení ve společnosti.“* (Tomková In Wildová, 2002, s. 66)

Čtení, psaní a mluvení tak již přestávají být cílem učení, ale jsou nástrojem kritického myšlení. V tomto programu má být žák aktivní, měl by mít více prostoru pro své projevy. Rozvoj čtenářství a pochopení textu by měl být uplatňován ve všech předmětech, nejen v literární výchově. Děti by se měly naučit aplikovat kritické myšlení ve všech oblastech vzdělávání, ale i praktického života. To mohou podporovat vhodné texty, které budou děti zajímat, a které budou vyvolávat otázky.

Jako učitelka v mateřské škole, kde pracuji více než 15 let, jsem se zamýšlela nad tím, zda je možné již předškolní děti cíleně připravovat v oblasti kritického myšlení a především podpořit budoucí rozvoj čtenářské gramotnosti.



V předškolním věku nejsou děti ještě příliš „poznamenané“ dnešní přetechizovanou dobou, jsou ještě naplno schopny přijímat impulzy z okolí a nabízené aktivity většinou vítají s nadšením. Proto jsem přesvědčena, že je v tomto věku vhodné započít se vším, co by mohlo být dítěti v budoucnu užitečné. V mateřské škole se tak děti seznamují se všemi oblastmi vzdělávání a získávají základní povědomí o okolním světě.

Již před časem jsem se ve své praxi více zaměřila na literární tvorbu pro děti, na předčítání a poslech textů a následnou práci s nimi jako odpověď na šířící se fenomén současnosti a to nezájmu o knihu mezi mladou generací. Začala jsem se více zajímat o metody rozvoje předčtenářských dovedností a seznamovala jsem se s materiály a zkušenostmi ostatních předškolních pedagogů, kterým stejně jako mně není lhostejná budoucnost dětí navštěvujících naši mateřskou školu.

Velmi zajímavá práce, která mě inspirovala k výběru tématu mé diplomové práce, byla DP Radomíry Pelkové, studentky pedagogické fakulty UK. V této DP se autorka podrobně zabývá programem RWCT, proto jsem se rozhodla ve své práci pouze zmínit základní východiska programu a zaměřila jsem se na jednu z oblastí programu „Řízené čtení s diskusí“. Mým cílem bylo zjistit, zda jsou děti v předškolním věku (5-6leté) schopny smysluplně odpovídat na otázky a samy je klást na základě porozumění slyšeného textu.

V mém záměru mě podpořila i Mgr. Jana Šístková, učitelka 1. stupně v Tyršově ZŠ a MŠ v Plzni – Černicích, se kterou jsem měla možnost se setkat a diskutovat o palčivých problémech dnešních prvňáčků. Právě zhoršující se vyjadřovací schopnosti dětí a chybějící vlastní úsudek o čteném textu byl podnětem k mému výzkumu v praktické části DP.

Věřím, že výběr vhodných textů a jejich následné využití v oblasti kladení otázek a odpovídání na ně by mohl přispět k obohacení možností, jak podpořit rozvoj předčtenářských dovedností v mateřské škole.

## **Cíle diplomové práce**

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit úroveň dnešních pěti a šestiletých dětí v oblasti čtenářské pregramotnosti, prověřit jejich schopnost porozumět slyšenému textu a odpovídat smysluplně na otázky vztahující se k textu. Pokusila jsem se zajít ještě dál a prověřit, zda již předškolní dítě dokáže na základě předešlé zkušenosti samo vymyslet a klást otázky, které by aktivovaly ostatní i jeho samotného k hlubšímu zamyšlení nad textem.

V teoretické části bylo mým cílem přiblížit předškolní věk z hlediska vývoje kognitivních procesů a vývoje řeči, neboť jejich vývoj je v tomto období velmi intenzivní a umožňuje dítěti důkladněji poznávat svět kolem něho. Dále jsem se zaměřila na rozvoj sebevědomí a sebedůvěry dětí, které podporuje schopnost samostatně se projevit a verbalizovat své vlastní úsudky. Za důležité pokládám i vytváření pozitivní pedagogické komunikace, aby se děti cítily ve třídě akceptovány a přijímány i se svými individuálními zvláštnostmi.

Protože jsem svůj výzkum zaměřila na schopnost odpovídat a klást otázky, bylo nutné prostudovat tuto oblast i v teoretické rovině.

V praktické části bylo mým cílem vytvořit program založený na práci s texty různých žánrů určených pro předškolní věk v návaznosti na činnosti z estetických výchov pro umocnění prožitku z poslechu a hlubšího poznávání okolního světa. Východiskem pro praktickou část bylo zakotvení v kurikulárním dokumentu, v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Ve výzkumné části bylo hlavním úkolem porovnat výsledky hodnocení schopnosti odpovídat na otázky a samostatně je klást po poslechu četby na počátku a v závěru programu, zhodnotit a porovnat výsledky jednotlivých dětí. Pokusila jsem se zrevidovat některé metody tohoto programu praktickým prověřením při práci s dětmi.

# **I. Teoretická část**

## **1. Duševní vývoj dítěte předškolního věku**

Wedlichová (2007) říká, že předškolní období, ať již tak bývá označováno celé období od narození až po vstup do základní školy nebo podle vývojové psychologie etapa mezi třetím až šestým rokem, je charakterizováno postupným uvolňováním rodinné vazby a rozvoj aktivity, která přestává být samoučelná. Dítě má možnost se uplatnit, prosadit se ve vrstevnické skupině. Dítě si osvojuje normy chování, sociální role a zlepšuje se úroveň komunikace. Překonání prelogického a egocentrického myšlení je jedním z úkolů předškolního období a také jeho vývojovým mezníkem.

### **1.1 Vývoj řeči**

V tomto věku zaznamenáváme senzitivní období z hlediska rozvoje řeči a intelektu. Znamená to, že v tomto období je dítě velmi citlivé a vnímavé na jakékoli řečové podněty a má největší předpoklady k osvojení si jazyka. Dítě má zájem o řečové formy, má smysl pro osvojování a tvoření jazykových útvarů. Učí se formou nápodoby verbálního projevu dospělých, ale i jiných dětí, se kterými komunikují.

Wedlichová (2007, s. 15) uvádí, že u tříletého dítěte je ještě nedokonalá výslovnost, postupně se v jeho projevu začínají objevovat souvětí souřadná, umí reprodukovat jednoduché říkanky.

Čtyř – pětileté dítě začíná mluvit v delších a složitějších větách i souvětích (souřadné i podřadné), ale ještě se objevují agramatismy a nepřesnosti při vyprávění.

Podle Bednářové a Šmardové (2007, s. 29) pětileté dítě již obvykle používá všechny druhy slov, začíná skloňovat a časovat slovesa. Spontánní komunikaci mu umožňuje poměrně bohatá slovní zásoba, dokáže vyjadřovat své pocity, zážitky, popisovat události, souvisle vyprávět. Tvoří nadřazené pojmy, ale také protiklady. Zlepšuje se výslovnost, ale někdy ještě přetrvává fyziologická patlavost. Na konci pátého roku věku je ale vhodné případné nedostatky ve výslovnosti již konzultovat s logopedem a podle jeho uvážení zahájit nápravu.

## 1.2 Význam řeči

K tomu, aby dítě bylo schopno hovořit o svých pocitech, odpovídat na otázky a samo je klást – komunikovat, potřebuje ovládat řeč. A. Nelešovská podotýká, že „*při vstupu dítěte do základní školy požadujeme dostatečně obsahově rozvinutou řeč, správnou po stránce formální.*“ (Nelešovská, 2005, s. 88)

„*Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství.*“

(Bednářová, Šmardová, 2007, s. 30)

Pokud dítě nemluví nebo pro okolí naprosto nesrozumitelně, musí se vyrovnat s neuspokojivými reakcemi na svou osobu, což děti řeší různými obrannými reakcemi, např. stažením se do sebe vyplývající z obav z komunikace nebo afektivními výpady na své okolí (tu někoho uhodí či strčí atd.). Vzniká mu tím nepříjemná zkušenost své nedostatečnosti a způsobuje mu obtíže v sociální interakci.

Ještě ve školním věku se vyskytují děti, jejichž verbální projev je nedostačující z důvodu vývojového opoždění řeči nebo kvůli vadám výslovnosti. Mezi další poruchy řadíme poruchy zvuku, tempa a neurózy řeči. Tyto poruchy se učitel nesnaží odstraňovat (léčba a náprava je prováděna ve spolupráci dítěte, rodičů a speciálního pedagoga či psychologa), ale svým citlivým a individuálním přístupem napomáhá úspěšné léčbě.

Aby co nejvíce dětí mohlo vstupovat do základní školy bez obtíží s řečovým projevem (usnadní jim to vzdělávací cestu i zařazení se do kolektivu), měly by být nedostatky a poruchy řeči zachyceny již v předškolním věku.

## 1.3 Mluvní vzor

„*V dětství probíhá proces osvojování techniky jazykové kultury řeči naprosto živelně. Na základě smyslových receptorů dítě napodobuje to, co slyší. Proces osvojování řeči probíhá metodou nápodoby. Při vstupu do školy by měl být proces již řízený, záměrně orientovaný k cíli, systematický.*“ (Nelešovská, 2005, s. 111)

V tomto období tedy hraje roli mluvní vzor všech osob, které se s dítětem nejčastěji setkávají, ať už dospělí či děti různého věku. Přiměřenou kultivaci řeči může zajistit učitelka v mateřské škole, která je odborně vzdělaná a měla by využívat v komunikaci s dětmi převážně spisovnou mluvu a správně vyslovovat. Důležité je také dát dětem dostatečný prostor, aby se měly možnost samy vyjadřovat, vést rozhovor atd.

### 1.4 Vývoj poznávacích procesů

Aby se mohla úspěšně rozvíjet řeč, musí se také měnit poznávací (kognitivní) procesy. Švýcarský psycholog Jean Piaget nazývá toto vývojové stadium jako předoperační: „*Důležitými procesy v tomto stadiu jsou řeč, tvoření představ a jednodušší myšlení. Děti se učí užívat jazyka. Mentální reprezentace objektů se tvoří pomocí představ a slov. Myšlení dítěte je zatím egocentrické (v kognitivním, nikoli v mravním slova smyslu): vidí vše jen ze „svého hlediska“, nedokáže se na problém podívat z pozice druhého člověka. Dítě ještě plně nechápe určitá pravidla činnosti, určité operace, zejména operace zvrtné, reverzibilní. Dokáže třídit objekty, ale převážně podle jedné charakteristiky. Chápe sice některé vztahy a problémy, ale řeší je v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá (názorné myšlení).*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 393)

Iva Wedlichová (2007, s. 16-19) se dále zabývá vývojem vnímání, paměti, fantazie a myšlení předškolního dítěte:

Vnímání - začíná si všímat detailů

- u zrakového vnímání určí a pojmenuje barvy
- ve sluchovém vnímání rozlišuje hlásky zvukově si blízké, zlepšuje se výslovnost, rozlišuje výšku tónů, je schopné správně intonovat
- vnímání prostoru - má sklony přeceňovat prostor co do velikosti, začíná rozlišovat blízko- daleko, uvnitř – vně, převažuje egocentrická perspektiva
- vnímání času – ještě nedokáže vnímat časové úseky reálně, časové pojmy nemají v tomto věku přesnější obsah, čas odměřuje prostřednictvím určitých událostí

- vnímání počtu – počet chápe jako možné klasifikační kritérium, zná názvy čísel, ale nerozumí podstatě číselného pojmu, osvojí si obecný pojem, změny množství nebo počtu (ubrat, přidat)

Paměť – je typická obraznost, citovost a živelnost. Až v druhé polovině období začíná být zapamatování úmyslné, do té doby je spíše živelné. Převažuje mechanická paměť, ale logickou paměť je třeba rozvíjet předkládáním přiměřeného materiálu (takového, kterému je dítě schopno rozumět). Dále roste rozsah paměti a její trvalost.

Fantazie – silně ovlivňuje celkové pojetí světa, nejvíce se projevuje při hře. Díky živé fantazii si dítě dokáže vysvětlit pro něho neznámé okolnosti, má zálibu v pohádkách, ve kterých hledá pro sebe poučení. Má sklony k personifikaci, projevuje se magické myšlení.

Myšlení – dítě zkoumá věci a objevuje vztahy mezi nimi, zajímá se o jejich původ, význam, příčiny, účel. Přesto je charakteristická konkrétnost, názornost, využívá smyslových údajů.

Charakteristickými znaky jsou:

egocentrismus – subjektivní pohled na svět, subjektivní preference zkreslují úsudek, dochází k nepřesnostem v poznávání

fenomenismus – soustředění se na zjevnou podobu světa, fixuje se na reálný obraz, vnímá svět takový, jak vypadá

magičnost – při interpretaci reálného světa si pomáhá fantazií, není pro dítě velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní představou

absolutismus – dítě je přesvědčeno, že poznání je definitivní a má jednoznačnou platnost. Je to jeden z projevů uspokojování dětské potřeby jistoty. V tomto věku je relativita názorů nepochopitelná.

## **2. Sebedůvěra a její postupné získávání**

*„Sebedůvěra je schopnost vidět sebe sama jako schopného a způsobilého člověka, který dokáže lásku přijímat i dávat, který je jedinečný a kterého lidé uznávají.“*

(Berneová, Savary, 1998, s. 11)

Aby bylo dítě schopno vyslovit své názory a vytvářet postoje vzhledem ke slyšenému či čtenému textu, vyvozovat závěry a ptát se, potřebuje mít zdravé sebevědomí. Proto je důležité systematicky a vědomě budovat sebedůvěru u dětí.

### **2.1 Odezvy v rodině a předškolním zařízení**

Kotátková (1997, s. 13) říká, že od raného dětství přijímáme různé názory na sebe ze svého okolí zrcadlově. Sebevědomí a sebehodnota, které jedinec přisuzuje sám sobě, může být vysoké, nízké nebo nejisté. Budujeme je právě na základě odezvy ze společnosti a to jak dětské, tak i dospělé.

První odezvy se dítěti dostanou v úzké či širší rodině. Většinou prarodiče bývají absolutně nekritičtí a nastavují dítěti od narození pouze „pozitivní zrcadlo“. Vše je v pořádku, vše je dovoleno, pokud něco nevyjde, ochotně to napravíme. Rodičovský přístup již bývá kritičtější, hodnocení vlastního dítěte bývá odvislé od sebehodnocení samotného rodiče, od výše jeho vlastního sebevědomí, ale také na ochotě reálně vnímat schopnosti a předpoklady dítěte pro určité činnosti. Je velmi důležité, aby se oba rodiče vyrovnali i s případnými nedostatečnými předpoklady v určitých oblastech a uvědomili si, že vlastně oni jsou nositeli téměř všech pozitivních i negativních rysů osobnosti jejich dítěte.

Možná s prvním negativním hodnocením svého chování se může setkat dítě při konfrontaci se starším sourozencem. Žárlivost a sourozenecká rivalita často vede k přehnaným negativním soudům, které mohou zanechat dlouhodobé „šrámy na duši“.

Zcela nečekaným se ale může stát setkání s kolektivem dětí nejčastěji v mateřské škole. Tříleté dítě, které vyrůstá v prostředí láskyplné rodiny, je najednou postaveno do situace, se kterou se doposud nesetkalo. Děti předškolního věku jsou k sobě upřímné, otevřené a mohou se setkat i s negativním ohodnocením své osoby.

V tomto věku jsou děti ale ještě velmi ovlivnitelné a učitelkám se většinou daří tato nedorozumění uvádět na pravou míru. Na druhou stranu její negativní pohled na chování dítěte může stejně silně ovlivnit přístup ostatních dětí k jedinci.

*„Na dětech, kterým stoupá sebedůvěra, se to pozná: vypadají, že vyrostly, více se ovládají, působí sebejistěji a chovají se nenuceně. Obecně lze říci, že jsou vstřícnější, společenštější, dokonce chodí s hlavou nahoru a neklopí už tolik oči k zemi. Značně se zlepšuje také jejich vztahy k vrstevníkům. Stejně jako jejich práce ve škole. Když dětem řeknete, že jste si toho všeho všimli, usnadní to celý proces budování sebedůvěry.“*

(Berneová, Savary, 1998, s. 114)

V mladším a dále starším školním věku již je na samotném dítěti, jakou pozici si v kolektivu vybuduje. Se stoupajícím věkem dětí již má učitelovo slovo v tomto směru pramalou váhu a je spíše chápáno negativně. Tady by již měl žák prokazovat jistou dávku zdravého sebevědomí, měl by znát své možnosti a být schopen sebereflexe. Pokud se dítě bude cítit dobře v kolektivu kamarádů, budou i jeho studijní výsledky lepší. Je proto třeba začít s budováním sebedůvěry a zdravého sebevědomí již od útlého věku (v rodině) a dále v předškolním zařízení.

## 2.2 Sebepojetí ve vývoji jedince

*„Svoji nezastupitelnou roli hraje i sebepojetí jedince, jeho vnímání sebe sama v souladu, nebo rozporu s představou sebe sama v podobě „ideálního Já“. Do této oblasti patří nesporně i vliv aspirační úrovně, tj. „souhrnu s každým výkonem se přesouvajících, hned nejistějších a hned zase přesnějších očekávání, kladení cílů a nároků na vlastní výkon.“*

(Hoppe In Pelikán, 1995, s. 54)

*„Naše výzkumy prokázaly, že nelze jednoznačně předpokládat, že úspěch okamžitě vede k posílení sebevědomí a růst aspirační úrovně a naopak.“*

(Pelikán, 1995, s. 55)

U některých jedinců je takových pochval a prožití úspěchu zapotřebí hned několik, než se dostaví posílení sebedůvěry a upevnění postoje k sobě samému. A naopak, jeden



nezdar nemusí nutně vést ke snížení sebevědomí, ale může působit jako hnací motor k dalším výkonům. Někdy dáváme dané situaci osobní význam, a tady již kromě racionálního vysvětlení přichází především stránka afektivní. Ta již může zasáhnout i podvědomí člověka.

Dominance jednotlivých faktorů, které ovlivňují reflexi člověka na jednotlivých stupních vývoje, si můžeme ukázat na tomto schématu:

„Krohovo schéma, které vyhází při třídění faktorů z následujících kritérií:

*1. hnací síly, které se uplatňují na jednotlivých věkových stupních:*

*pudy – v raném dětství*

*zájmy – pubescence*

*ideály – adolescence*

*2. směr zaměření:*

*zaměřenost především k vlastnímu Já – rané dětství*

*vázanost na okolí – pubescence*

*hodnotící zaměřenost k okolí – adolescence*

*3. převažující vztah k prostředí:*

*afektivní vzrušivost – rané dětství*

*potřeba poznání, usilující o objektivitu – pubescence*

*potřeba osobního stanoviska k životu – období zrání*

*4. sociální vztahy:*

*velmi těsná vazba na osoby v okolí – rané dětství*

*uvolnění těchto vazeb – pubescence*

*potřeba nových sociálních vztahů – zrání“*

(Pelikán, 1995, s. 55-56)

Jiné, modernější pojetí je možno nalézt u R. L. Selmana, kdy rozvoj dítěte probíhá současně s chápáním rolí, které zaujímá. Rozlišuje tato stadia:

1. egocentrické zaujímání role – 4 - 6 let
2. sociálně informativní zaujímání role – 6 – 8 let

3. sebereflektující zaujímání role – 8 – 10 let
4. vzájemnost v zaujímání role – 10 – 12 let
5. sociální a konvenční systém zaujímání role – 12 – 15 let

Tato periodicita z věkového hlediska může být ale brána pouze jako orientační, pro statisticky uvažovanou populaci. Přesné vymezení věku neodpovídá individuálním odlišnostem vývoje a různým nerovnoměrnostem vývoje jednotlivých stránek psychiky. Je ale možné vytvořit si představu, v jaké fázi vývoje se dítě z tohoto hlediska nachází a pracovat s ním odpovídajícím způsobem. (Pelikán, 1995)

### **2.3 Podpora rozvoje samostatnosti**

Nelešovská (2005, s. 94) podotýká, že rodiče se často snaží svému dítěti „vyšlapávat cestičku“, řešit za ně konflikty a vzniklé problémy. Dítě je pak ve svém chování pasivní, váhavé, neumí prosadit svůj názor ani se rozhodnout.

Učitelky v MŠ jsou si tohoto vědomy a mají snahu umožnit dětem, aby se s některými problémy pokusily vypořádat samy. Již okolo třetího roku se u dětí začíná projevovat potřeba samostatnosti a je třeba děti podpořit a ukázat jim, že osamostatňování neznamená jen prosazování svého „já“ na úkor všech ostatních, ale také uvědomění si zodpovědnosti za své činy. K tomu je možno využít různé činnosti během dne, důležité je sledovat chování dětí a záměrně přispívat k tomu, aby každé dítě zažívalo pocit úspěchu. Je třeba vzít na vědomí, že každé dítě může být úspěšné při jiné aktivitě, proto by měly být střídány. Není vhodné porovnávat výkony dětí, ale vyjádřit uznání, když se něco povede. U některých dětí to může být i banální záležitost, kterou bychom považovaly za samozřejmou (např. odnesl svůj talíř po jídle na vyhrazené místo, na což jindy zapomínal). Již zde můžeme započít s učením hodnotit své chování, když dítě vyzveme, aby se pokusilo říci, co se mu dnes povedlo a co méně.

## **2.4 Rozvíjení samostatnosti dětí v závislosti na schopnosti slovního projevu**

*„Dětem s nízkou sebedůvěrou dělá potíže nalézat a pojmenovat to, co je na nich zvláštní a pozitivní. Spíše mají sklon o sobě tu a tam utrousit nějakou negativní poznámku.“*  
(Berneová, Savary, 1998, s. 112)

Aby se dítě zvládlo vypořádat úkoly, se kterými se bude setkávat v základní škole, je třeba ho náležitě připravovat již jako předškoláka. Často mu překážku pro to, aby se samo rozhodlo, prosadilo si svůj názor a nebylo váhavé, vytváří neschopnost se správně vyjádřit. Také přílišná vazba na učitelku může ohrožovat rozvoj samostatnosti dětí. Je důležité rozlišit, které dětské dotazy jsou důležité, a které by si už mohlo dítě vyřešit samo. Vhodné je vybízet děti k tomu, aby si např. vzniklé spory pokoušely „vyříkat“ s kamarády, uvádět jim příklady, co by bylo vhodné v tom konkrétním případě říci a udělat. Takových situací vzniká během dne nespočet a učitelka má možnost učit děti spolu komunikovat.

## **3. Pedagogická komunikace**

Ve školách všech typů převládá mezi učiteli a dětmi tzv. pedagogická komunikace. Počínaje základní školou čas a téma komunikace určuje převážně učitel, tedy pedagogická autorita. V mateřské škole mají děti možnost komunikovat mezi sebou i s učitelkou podle své potřeby, mohou bezprostředně sdělovat své pocity, názory či se dotazovat na řešení nějakého problému. Je tím zohledněn přirozený řečový vývoj a brán ohled na teprve se utvářející volní vlastnosti, které posléze umožní dítěti respektovat pravidla školní komunikace. S těmito pravidly se děti již v mateřské škole a především pak během posledního roku před nástupem do ZŠ (5-6leté) seznamují při řízených činnostech.

### 3.1 Komunikační vztah učitele a žáka (dítěte)

Hlavním cílem každého učitele by měl být spokojený žák, který chodí do školy rád.

A. Nelešovská k tomuto výstižně uvádí: „*Jednou ze základních vlastností úspěšné učitelské práce je láska k dětem. Vztah mezi učitelem a žákem je vztah osobní. Je to vztah já a ty, vzájemný vztah dvou lidských osobností, jedinečných subjektů. Přes „ty“ svého učitele proniká žák do světa přírody, společnosti a kultury. Osobní kontakt mezi učitelem a žákem nelze označit jen za předávání a přijímání nebo jen za dialog. Učitel působí na žáka celou svou osobností. Vzájemně mají vztah osobní, ne věcný. Tyto vzájemné mezilidské vztahy se nazývají interakce.*“ (Nelešovská, 2005, s. 77)

Nelešovská (2005) se dále domnívá, že tyto interakce, kdy na sebe reagují dva či více osob navzájem, jsou velice důležité pro pedagogickou komunikaci, kdy vystupují do popředí pedagogické, psychologické a sociální aspekty v interakci učitele a žáka. Tyto vztahy ovlivňují žákovy výkony, jeho vnímání, paměť a myšlení, chování, vytváření skupinových norem a pravidel žakovského kolektivu a v neposlední řadě i sociální prostředí ve třídě.

Zvláště v kolektivu předškolních dětí (3 - 6letých) je důležitý individuální přístup. Ten předpokládá postupné poznávání rodinného zázemí dítěte a otevřenou a taktní komunikaci s rodiči, seznámení se zdravotním stavem a případnými odchylkami od normálního vývoje dítěte. Také pozorování dítěte v kolektivu třídy může být vodítkem k lepšímu poznání chování a prožívání dítěte. Malé děti musí mít k učitelce důvěru, vytvořit si citovou vazbu, musí věřit v opravdovost jejího chování a výroků. Pak jsou schopny přijmout i negativní hodnocení svých výkonů. Vždy by dítě mělo mít jistotu, že má možnost nápravy, být úspěšný a učitelka by mu měla ukazovat cestu, jak dělat věci lépe.

Velmi rizikovým faktorem při rozvoji komunikace je čas. Učitelka by měla vždy dát dostatečný prostor dítěti k vyjádření jeho myšlenek a pocitů a umět rozeznat důležité od nepodstatného. Malé dítě, které si teprve tvoří a rozšiřuje slovní zásobu a utváří první zkušenosti s vlastním verbálním projevem, nesmí být stresováno nedostatkem času.

Pak se uchyluje k rychlým projevům, většinou jednoslovným nebo jen krátkým slovním spojením.

### **3.2 Neverbální komunikace**

Neverbální (nonverbální) komunikací rozumíme komunikaci mimoslovní, jak mimickou stránku řeči, tak i řeč těla. Řadíme sem např. mimiku, řeč očí, pohyby, fyzické postoje, haptiku, proxemiku, tón řeči a úpravu zevnějšku. Těmito projevy můžeme sdělovat emoce, zájem o sblížení, vytvoření dojmu kdo jsem já, ovlivňujeme postoj partnera a řídíme chod vzájemného styku.

*„Nonverbální komunikace zná celou řadu způsobů, jak to či ono tomu či onomu sdělit, ukázat dát najevo. Bez ní by byla naše komunikace fádní a nudná. Naučme se proto nejen ovládat všechny prostředky nonverbální komunikace, ale také budme vnímavější a citlivější k signálům k nám vysílaným. Pro učitele je to velmi užitečné, poněvadž pedagogická komunikace bude pak o mnoho lepší a efektivnější. Stačí jen trochu chtít, mít oči i uši otevřené a hlavně vnímat a naslouchat.“*

(Nelešovská, 2002, s. 69-70)

V předškolním věku jsou děti velmi vnímavé k mimoslovním projevům. Pokud učitelka ovládá prvky nonverbální komunikace, dokáže v dětech vzbudit zájem i o tu nejméně atraktivní činnost (např. uklízení hraček v herně). Také dokáže být dětem nápomocna ve svízelných situacích, protože rozezná signály vysílané od dětí. Rozumět si beze slov je projevem důvěry mezi zúčastněnými.

### **3.3 Sociální komunikace a dovednost naslouchat**

Sociální komunikace se sestává „ze tří základních stránek sociálního styku: společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů.“

(Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 15)

Podle J. Mareše a J. Křivohlavého se v sociální komunikaci neprojevuje pouze postoj k druhému, ale také vlastní představa o sobě samém a očekávána reakce druhých. Partneři v komunikaci buď správnost sebepojetí potvrdí, nebo nějak zkorigují.

J. Křivohlavý (1995) dále podotýká, že se sociální psychologie zabývá stále více také schopností *slyšet* a *naslouchat*.

Při *slyšení* je příjemce pasivní, sice slyší projev druhého, ale může být v myšlenkách v jiném tématu a nesnaží se porozumět sdělovanému.

Naproti tomu *naslouchání* je aktivní účast příjemce, snaží se otevřít mluvčímu a být přítomen jeho sdělení. Nasloucháním nepřijímáme jen verbálně sdělené informace, ale zjišťujeme také, co si mluvčí myslí, jaké má představy a jaké jsou jeho osobní názory, co cítí a prožívá a jaký má názor na posluchače.

O prospěšnosti naslouchání říká E. Lukavská, že není totožné „mluvit na dítě a s dítětem“ a „naslouchat mu“. Pokud neumíme „slyšet“, ale pouze mluvíme na dítě, většinou se mu dostane pokárání, napomenutí, rady a vyptávání se, což nedává dítěti prostor projevit své pocity nebo obavy a posilovat možnost vyjádřit vlastní názor, i když s ním nebude dospělý, učitel nebo rodič, souhlasit. Naproti tomu „*vstřícné naslouchání tedy zahrnuje pochopení toho, co dítě cítí a má na mysli, a pak formulování jeho myšlenek, aby vědělo, že ho rodič chápe a přijímá.*

*Vstřícné naslouchání tak nastavuje dítěti svým způsobem zrcadlo, ve kterém se samo jasněji vidí.*“  
(Lukavská, 2003, s. 36)

Učit děti aktivně naslouchat-v komunitním (ranním) kruhu-„*při sdělování pocitů a názorů se učit přijímat odlišnosti druhých a v jejich výpovědích hledat sebeobohacení.*“

(Lukavská, 2003, s. 181)

Prostřednictvím posílaného předmětu (kamínek, šiška, míček...), který je symbolickým klíčem odemykající ústa, se mohou děti při ranním (komunitním) kruhu učit čekat na pořadí, vyjadřovat přiměřeným hlasem, vyslechnout názor a prožitky druhého a promýšlet si svůj proslov.

E. Lukavská ale upozorňuje i na skutečnost, že sice rituály a určitý řád jsou potřebné pro zdárný vývoj dětí, ale je třeba se vyvarovat stereotypnosti a rutině. Není nutné, aby každé ráno probíhalo stejně, aby se kladené otázky stále opakovaly. Děti přivítají změnu, dává jim to prostor, aby samy přemýšlely, jak danou činnost obohatit.

I snaha dát všem dětem prostor k mluvenému projevu se v praxi může stát problematickou. Nedostatek času a posléze i klesající zájem ostatních znemožňuje, aby se všem zúčastněným zajistily stejné podmínky. V mateřské škole můžeme v těchto rozhovorech pokračovat v menších skupinkách nebo si předem dohodnout pravidla.

V průběhu dne by ale mělo každé dítě mít možnost promluvit. Učitelka by měla dbát na to, aby i děti, které se komunikaci cíleně vyhýbají, byly citlivě vyzvány k rozhovoru a byly tak v kladném slova smyslu „donuceny“ komunikovat byť jen v malé skupince dětí a dospělého.

### 3.4 Komunikační klima

Máme-li na paměti zásady pro úspěšnou pedagogickou komunikaci, můžeme se zamyslet nad důležitostí podílet se na vytváření vhodného klimatu ve třídě jako dalšího důležitého předpokladu zvládnutí vytčeného komunikačního cíle.

*„J. Průcha cituje Laškovy parametry komunikačního klimatu v prostředí českých škol. Uvádí dva typy komunikačního klimatu ve třídě.*

*1) Komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné)*

- *klima, v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou, vyměňují si názory a pocity otevřeně a jasně*

*2) Komunikační klima defenzivní (obránné)*

- *v tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity“*

(Průcha, 1997, s. 351)

V prostředí mateřské školy by mělo převládat klima vstřícné, podpůrné již vzhledem k věku dětí a k poslání předškolního vzdělávání. Každá učitelka by měla svým vstřícným přístupem povzbuzovat u dětí sebedůvěru a pomáhat vytvářet pozitivní vztahy mezi dětmi.

Výkon každého dítěte by měl být ohodnocen zvlášť, v žádném případě nesrovnávat s výkony jiných dětí.

Každé dítě je jedinečné a tak by měl být hodnocen i jeho projev. Konfrontace s kritérii zadané práce u 5 - 6 letých dětí je však již na místě.

Pokud se nám podaří vytvořit ve třídě vstřícné klima, jsou děti ochotny a schopny přijmout i kritiku své práce a hledat nápravu. Ve vstřícném prostředí budou mít děti možnost v klidu přemýšlet, budou pak schopny odpovídat na otázky a posléze je i klást.

#### **4. Otázky a odpovědi v teoretické rovině**

*„Základem verbální pedagogické komunikace je kladení otázek učitelem a odpovídání žáka.“* (Nelešovská, 2002, s. 43)

*„Otázka – často se zaměňuje s tázací větou. Označení otázka se používá ve významu úkol, problém, který je třeba vyřešit.“*

*Odpověď – v pedagogické komunikaci může být odpovědí mnoho různých činností. Jde nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku. Není samostatná, váže se k otázce, je na ní závislá.“*

*Otázky a odpovědi zaznívající ve výuce jsou součástí většího celku – výukového dialogu.“* (Nelešovská, 2002, s. 44)

Otázky a odpovědi se nemusí objevovat pouze ve výukovém dialogu, ale i v jakémkoli dialogu dvou a více osob. Protože se v praktické části budu zabývat schopností dětí odpovídat a klást otázky, i když v souvislosti s poslechem textu, považuji za přínosné pozastavit se u těchto oblastí komunikace i v teoretické rovině. Formulace otázek bude totiž klíčová pro jejich správné pochopení, zodpovězení, ale i jako inspirace pro vlastní tvoření otázek.

##### **4.1 Požadavky na otázky**

Aby otázka vyvolala žádoucí odezvu, měla by podle A. Nelešovské (2002) splňovat některé požadavky, jako je např. přiměřenost, srozumitelnost a stručnost, jednoznačnost, věcná správnost a přesnost a jazyková správnost.



Přiměřenost – učitel musí respektovat možnosti žáků, jejich věk a úroveň vědomostí, vyvarovat se otázkám příliš obtížným ale i nepřiměřeně jednoduchým. Takové otázky nejsou pro dítě přínosem. Buď je není schopen zvládnout a pochopit, nebo nad nimi vůbec nepřemýšlí.

Srozumitelnost a stručnost – jasně a stručně formulovaná otázka umožní dítěti orientovat se v ní. Učitel by měl dbát i na správnou výslovnost a volbu slovní zásoby, která je přiměřená věku dětí.

Jednoznačnost – pokud na otázku existuje více odpovědí, musí učitel respektovat každou odpověď, i když neodpovídá zrovna jeho představě. Jinak musí být otázka položena tak, aby na ní existoval jediný způsob odpovědi.

Věcná správnost a přesnost – odbornost učitele by měla zajistit správné a přesné pojmenování skutečností

Jazyková správnost – učitelův projev by měl vykazovat jistou úroveň řečové kultury, měl by dbát na správnou skladbu jazykového projevu a spisovnost

## 4.2 Třídění otázek

Otázky můžeme pro výchovně vzdělávací praxi třídit na otázky **věcné a osobní**.

„*Věcné otázky se ptají na objektivní skutečnost, na svět mimo nás.*

*Např. jakou hodnotu jste naměřili? Odpověďmi na věcné otázky se v mnoha případech zjednoduší problémová situace. Fakta uvedená v odpovědi na věcnou otázku mohou sjednotit účastníky rozhovoru v názorech, představách a úsudcích.*

*Osobní otázky jsou zaměřeny na subjektivní stránku sdělení, na osobní mínění, postoj, pocity např. Co vy tomu říkáte? Jaký je váš názor? Položením osobní otázky se rozhovor dostává na méně věcnou půdu. Současně se s tím otevírá větší prostor pro iniciativu a aktivitu jednotlivých účastníků. Obvykle také stoupne osobní zaangażovanost účastníků na skupinovém rozhovoru.“*

(Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 67)

Osobní otázky mohou přinášet i problémy, neboť se týkají soukromého života a osobního přesvědčení, někdy zjišťují i situaci v rodině apod. Nemůžeme se spolehnout na pravdivost odpovědi. Pokud dotazovaný odpoví pravdivě a vyjádří své vlastní přesvědčení, může být nevhodná věcná poznámka chápána jako osobní útok. Také není vhodné vyvracet argumenty upřímně sdělené, napříště by dotazovaný volil spíše „vhodnou“ nežli upřímnou odpověď.

Sociální psychologie, která otázkám v rozhovoru věnovala mnoho pozornosti, dále rozlišuje otázky **otevřené a uzavřené**.

*„**Otevřenou** se rozumí otázka, na kterou se dá odpovědět velmi široce, tazatel těžko může odhadnout, jakou odpověď dostane. Např. na otázku Co si myslíte o této knize? Může obdržet nejrůznější odpovědi.*

***Uzavřenou** otázkou se rozumí taková, u níž můžeme s velkou pravděpodobností odhadnout, jaké odpovědi se zřejmě vyskytnou. Např. Je zvolený postup správný?*

*Ze sociálně psychologického hlediska lze říci, že otevřené otázky podněcují rozhovor, kdežto uzavřené otázky jej spíše tlumí. Nebezpečí uzavřených otázek spočívá často v tom, že nabízejí alternativy, mezi nimiž má dotázaný volit. Přitom žádná z nich nemusí vyjadřovat přesně to, co by chtěl dotázaný říci. Otevřené otázky naproti tomu dávají možnost vyjádřit v odpovědi vlastní postoj, názor, přesvědčení.“*

(Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 67)

### 4.3 Otázky kladené žákem (dítětem)

Mareš a Křivohlavý (1995) říká, že počet a kvalita žákovských otázek ovlivňuje mnoho vnějších i vnitřních faktorů. Otázky se liší v závislosti na stupni školy, vyučovacím předmětu, osobnosti učitele, počtu žáků i na typu didaktické situace, která předcházela.

Zkoumání prokázala, že již v mateřské škole může začínat vznik pasivity žáků v kladení otázek. K tomuto průzkumu J. Mareš a J. Křivohlavý uvádí:

*“D. Tomanová (1987) studovala kladení otázek u dětí předškolního věku. Pro dítě uvedeného věku je typická snaha poznávat svět, porozumět mu. Proto se ptá dospělých*

*lidí, kamarádů a dokonce i hraček. Předškolní dítě u nás komunikuje nejméně ve dvou sociálních prostředích – doma v rodině a v mateřské škole. Autorka zkoumala, jak tato rozdílná prostředí ovlivňují komunikační aktivitu dítěte. Zjistila, že v rodinném prostředí probíhá komunikace spontánně: dítě je iniciativní, střídá roli posluchače a tazatele. Ptá se na názvy věcí, na místní a časové charakteristiky, na příčiny a důsledky. Ověřuje si svůj vlastní názor.*

*Ve zkoumaném vzorku položilo dítě v průměru 126 otázek, i když se vyskytly mezi dětmi velké rozdíly. V dětských dotazech převládaly otázky zjišťovací a doplňovací, téměř se neobjevily otázky vylučovací a rozvažovací. Nejvíce otázek zaznělo při hře dospělých s dětmi a při dětí s dětmi.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 94)

D. Tomanová pokračovala ve své studii i v prostředí mateřské školy, kde měla komunikace jiný charakter. Zaměřila se na kladení otázek a odpovědi v průběhu řízených činností, dříve nazývaných „zaměstnání“. Byly to 30minutové výukové bloky připomínající situaci ve škole. Komunikaci usměrňovala učitelka, obsah činností i rozhovorů byl předem připraven. „*Otázky klade převážně učitelka. Učitelky se ptaly nejčastěji na názvy objektů nakreslených na obrázku. Obtížnost otázek nebývala diferencována pro mladší a starší děti. Děti odpovídaly stručně, nepříliš souvisle.*“

(Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 94)

Podle sledování se některé děti nedostaly ke slovu vůbec, většina odpovědi byla jednoslovných, část dvouslovných a tříslavných. Porovnání množství položených otázek dětmi v domácím prostředí a v mateřské škole ukázalo, že ve školních situacích již není čas a prostor na jejich dotazy, proto bylo položeno podstatně méně dotazů než v rodině, kde děti spontánně reagují a jsou většinou ochotně přijímány. V době studie bylo školní vzdělávání nastaveno tak, že učitel předkládal látku dětem a ty měly přijímat, poslouchat, po vyzvání stručně a jasně odpovídat, ale příliš „neobtěžovat“ se zvědavými dotazy.

Současná koncepce vyučování, a to i v mateřské škole se naopak snaží dát prostor dětskému přemýšlení a volnější komunikací přímo vyzývá děti k rozhovorům a rozvahám

nad jednotlivými tématy. Dítě i žák se stávají v procesu vyučování aktivním článkem, nejenom příjemcem informací.

Při snaze aktivovat žákovo myšlení se ale můžeme setkat i s jeho nelibostí a také neschopností se takto podílet na svém učení. Některé děti zjišťují již v útlém věku, že je daleko pohodlnější jen pasívně přijímat a jen těžko se dají přesvědčit o prospěšnosti interakce s probíranou látkou a s učitelem. Také se objevuje ostych prezentovat svůj názor před ostatními spolužáky. Ti mnohdy svým necitlivým přístupem mohou jen prohloubit nejistotu dotyčného a učiteli se pak jen těžko daří takového jedince přesvědčit k dalšímu samostatnému projevu.

Proto shledávám jako důležité již v předškolním věku děti učit komunikačním dovednostem, umění naslouchat a přijímat názor druhého a přemýšlet o něm. Ukazovat jim cestu aktivní účasti v nabízených činnostech a podporovat snahu o spontánní komunikaci a opravdový zájem. Usměrnění dotazů a odpovídání je na místě, ale vždy citlivě a s ohledem na možné reakce ostatních zúčastněných.

#### **4.4 Dětské odpovědi**

Děti při odpovídání mohou prožívat různé pocity. Mareš a Křivohlavý (1995) k tomu dodává, že opět velmi záleží na atmosféře ve třídě, ale také na osobnostním založení každého jedince. Některé dítě může prožívat napětí, úzkost, což ovlivňuje kvalitu odpovědi i mluvního projevu. To se pak projeví např. jiným zabarvením hlasu, sníženou hlasitostí řeči, menší plynulostí odpovědi, ale i ve volbě jazykových prostředků.

Jsou ale i děti, které se nemohou dočkat, až budou moci odpovědět, rády se ukazují před ostatními a nečiní jim potíže projevit se před ostatními i před učitelkou. Opět je nutno brát zřetel na individuální schopnosti dětí a dát prostor i méně jistým dětem a podpořit je. Často zjistíme, že jejich odpovědi jsou nejen správné, ale často i podnětné pro další práci, že takové děti se hluboce zamýšlejí nad otázkou a potřebují jen trochu více času a důvěry. Zde se projeví, zda je dítě extrovert nebo spíše introvert a je třeba na to brát ohled.

## 5. Aktivní poslech - předčítání

*„Současné pojetí výuky čtení a psaní je založeno na využití aktivity žáka a rozvoji jeho tvořivosti.“* (Wildová, 2002, s. 11)

V předškolním věku je za hlavní aktivitu, ve které se rozvíjí tvořivost, považována hra. Při hře dítě nejen prožívá činnost, ale je také motivačním činitelem a praktickou zkušeností. Hru je možno využít téměř při všech řízených činnostech, ať již jako motivaci nebo přímo jako obsah činnosti. Předčítání je často v mateřské škole využíváno při rituálech (např. před obědem, před poledním spánkem), pro „vyplnění“ volného času, ale také jako předem připravená řízená aktivita. Pokud jsou takové aktivity časté, dobře promyšlené, mají velký význam pro rozvoj předčtenářských dovedností dětí.

### 5.1 Vliv rodiny

Je nesporné, že zájem dítěte o knihu a čtení by měl být podporován od nejútlejšího věku. To může zajistit rodina, ve které dítě vyrůstá a utváří si postoj ke čtení až do dob školní docházky.

Podle Doležalové (In Wildová, 2002, s. 54 - 55) podmínky, které rodina utváří pro rozvoj zájmů dítěte, jsou ovlivněny faktorem biologickým, sociokulturním a ekonomickým. Hodnotový systém, zájmová orientace rodiny, vybavenost knihami, způsob trávení volného času, ale i tradice a ambice rodičů a jejich vzdělání tvoří kulturní podmínky rodiny.

Do sociálních podmínek rodiny náleží profesní zařazení a sociální status rodičů. Způsob komunikace, bohatost slovní zásoby a jazykové kódy jsou charakteristické pro určité sociální vrstvy.

V neposlední řadě ekonomické podmínky rodiny mohou ovlivnit výběr zájmových činností, kvalitu knih a časopisů, které bude rodina pořizovat.

Od těchto faktorů se odvíjí i čas, který rodiče věnují předčítání a rozhovorům s dítětem, projevy opravdového zájmu o knihy i schopnost výměny názorů na četbu. Společný čas strávený nad knihou přináší všem zúčastněným neopakovatelný citový zážitek. Individuální přístup, který lze v rodině bezezbytku uplatnit, nelze nahradit

v předškolním zařízení. Mateřská a posléze základní škola může pouze kompenzovat menší podnětnost rodinného prostředí, především sociálně slabšího.

Rozvoj aktivního poslechu je vhodné podporovat předčítáním v rodině i ve škole. Toto předčítání by nemělo být ukončeno ve chvíli, kdy se děti začínají učit číst. *„Najednou nebude jen poslouchat, jak knížka mluví, ale samo bude luštit písmena, skládat je ve slabiky a slova, převádět na zvukový tvar, čili vyslovené slovo, a chápat jejich význam. Z konzumní pasivity má přejít do tvořivé aktivity – a to stojí hodně námahy! A mnohdy se to nedaří – a dítě to otravuje – ponižuje – a ono ztrácí motivaci. Proto pozor! Je důležité, abychom v této době ve svém předčítání dětem pokračovali a dělali všechno jako dřív – a ne abychom najednou přestali a převedli všechnu odpovědnost za čtení jenom na dítě samotné!“* (Matějček, 2005, s. 160)

Poslech čteného textu pro dítě znamená zdroj slovní zásoby, setkávání se spisovným jazykem spojený s emocionálním prožitkem. Jak říká Zdeněk Matějček (2005), předškolní věk je dobou pohádek a fantazie. Pohádky měly a mají nejen výchovný charakter, ale ukazují dětem, jak co udělat pro dobro sebe i druhých, jak pomáhat.

S knížkou se dítě setkává obvykle již od nejútlejšího věku, sahá po stránkách, prohlíží si obrázky a pojmenovává je, obrázky se stávají pro dítě „obrázkovým písmem“. Postupně dítě přidá k podstatným jménům i slovesa a bude říkat, co kdo na obrázku dělá. Před vstupem do školy se již dítě začne kromě obrázků zajímat také o symboly písmen, některé již dokáže poznat a pojmenovat. Dítě se seznamuje s novými slovy, někdy i zvláštními, stejně tak se skladbou vět. Obohacuje se tím řeč dítěte a je poznatelné, kterému dítěti je doma předčítáno a kterému nikoli.

V mateřské škole se ve třídě sejdou děti z různého rodinného prostředí a je zajímavé sledovat, jak se postupně projevují rozdíly v zaměření zájmu. Děti, které jsou z domova zvyklé na pravidelnou četbu, většinou rády vyhledávají knížky v třídní knihovně, mají dobré znalosti o hrdinech z pohádek a lépe porozumějí slovnímu vtipu a dokážou slovně reagovat. Pro potřeby své diplomové práce jsem zrealizovala anketu mezi rodiči předškoláků, kteří se programu zúčastnili. Odpovědi rodičů v anketě ve většině

případů potvrdily naši představu o způsobu trávení společného času rodičů a jejich dětí. V příloze č. 4 a 5 přikládám anketní otázky i vzorek odpovědí.

## **5.2 Návaznost předškolního a školního vzdělávání v oblasti čtenářství**

*„V procesu rozvoje čtení a psaní je důraz kladen na celkový rozvoj jazyka, společně se čtením a psaním je rozvíjeno vyjadřování a aktivní poslech žáků. Tento tzv. celojazykový princip (whole language method) je dnes chápán jako velmi aktuální a to pro svoji komplexnost v propojení jednotlivých složek jazykové výchovy, které se v procesu rozvoje čtení a psaní vzájemně ovlivňují a rozvíjejí, a také pro zdůraznění významu kontinuity předškolního a školního rozvoje v jednotlivých dovednostech.“*

(Wildová, 2002, s. 8)

Podle Wildové (2002, s. 10) se v předškolním období rozvíjejí jazykové dovednosti dětí a výuka čtení a psaní v první třídě na tento rozvoj navazuje.

Kromě výrazného rozvoje vyjadřovacích schopností a aktivního poslechu dětí, se díky podnětnému prostředí setkávají i s tištěnou podobou slova v knížkách a v časopisech pro děti. Zájem dětí v tomto věku o písmena by měl být podporován rodiči, tak i učiteli, měla by být zachována návaznost rozvoje z předškolního období do období výuky ve škole.

Předškolní období znamená pro dítě i značný rozvoj poznávacích procesů a psychických funkcí. Předškolní vzdělávání by mělo dětem poskytovat individuálně zaměřené činnosti, aby byl zajištěn optimální rozvoj a příprava pro přirozený vstup do počátků čtení a psaní a současně odhalovat rané obtíže, které by mohly souviset a komplikovat rozvoj čtení a psaní.

### 5.3 Jazykové dovednosti v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je kurikulární dokument, který na státní úrovni vymezuje závazný rámec pro vzdělávání dětí v mateřské škole. RVP PV stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů a to na úrovni obecné a oblastní. Cílové kategorie – rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy – jsou provázané a vzájemně spolu korespondují. (RVP PV, 2004)

Důležitou součástí kompetencí dítěte předškolního věku jsou komunikační schopnosti a dovednosti. Dítě si osvojuje pravidla komunikace jak s dospělými tak s vrstevníky, učí se navazovat mezilidské vztahy, žít v sociální skupině. Úkolem učitelky je vytvořit optimální podmínky pro rozvoj dětí v oblasti řeči. Vzhledem k tématu a zaměření mé práce se této kompetenci budu podrobněji věnovat.

*„Komunikativní kompetence je jednou z klíčových kompetencí, jejichž elementární základy jsou v předškolním věku vytvářeny. Je právem zařazena mezi základní (klíčové), protože zprostředkovává kontakt dítěte s okolním světem a umožňuje dítěti osvojit si další kompetence:*

- kompetence k řešení problémů
- kompetence k učení
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

(Šikulová, 2006, s. 39)

Podle RVP PV (2004) se předpokládá, že dítě ukončující předškolní vzdělávání dosáhne v komunikativní kompetenci následující úrovně:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky a odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný rozhovor
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci



- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit, má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí.

Námi sledovanou podoblast „Jazyk a řeč“ nalezneme ve druhé vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“. V každé vzdělávací oblasti jsou uvedeny dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika, která by mohla ohrožovat vzdělávací záměry. Pro potřeby předškolního vzdělávání vycházíme při plánování činností právě z těchto doporučení, proto jsem vybrala cíle, činnosti, výstupy a rizika, které se vztahují k mé práci.

#### Dílčí vzdělávací cíle

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)

#### Vzdělávací nabídka

- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým)
- samostatný slovní projev na určité téma

- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů
- vyprávění toho, co dítě slyšelo

Očekávané výstupy – (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
- domluvit se gesty i slovy, improvizovat
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
- chápat slovní vtip a humor

Rizika – (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga)

- prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi a dospělými
- málo příležitostí k samostatným řečovým projevům dítěte a slabá motivace k nim
- vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucí k úzkosti a strachu dítěte)
- omezený přístup ke knížkám

(RVP PV, 2004)

Cíle dané Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání byly východiskem pro praktickou část a výzkum v mé diplomové práci.

Činnosti, které dále využívám v praktické části, jsou ale jen malou ukázkou toho, jak je možné u dětí podporovat rozvoj jazykových a předčtenářských dovedností.

## 6. Program RWCT

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), který zmiňuji již v úvodu své práce, lze využít na všech stupních vzdělávání. Cíle a metody jsou shodné, obsah a nabídku činností je nutno přizpůsobit věku a schopnostem dětí.

V Příručce I. (1998) je zmiňována potřeba vychovávat zodpovědné občany v demokratické společnosti, kteří budou mít své názory, řešit problémy, respektovat odlišné názory atd. Jsem přesvědčena, že program koresponduje s požadavky na vzdělávání v dnešní době a je využitelný ve všech oblastech vzdělávání. Proto by bylo pro děti a budoucí žáky a studenty přínosné, kdyby jim bylo pedagogy umožněno pracovat v duchu programu RWCT, kdy je důraz kladen na žákovskou aktivitu, vytváří se prostor pro projevy žáků, oproti běžné vyučovací hodině, kdy převážně hovoří učitel.

Rozdíl ve způsobu práce s předškolními dětmi a žáky 1. stupně ZŠ bude vyplývat ze stupně vývoje kognitivních funkcí a především z toho, že děti na úrovni MŠ ještě neumějí číst a psát. Jde ale *„spíše o šíři úkolů a aktivit, o příležitosti k řešení komplexních problémů, vyjadřování vlastního názoru a hodnotících soudů.“*

(Tomková, 2007, s. 13)

K tomu je zapotřebí vytvořit ve škole takové prostředí, kde se budou žáci cítit dobře, uvolněně a nebudou se obávat vyslovovat své domněnky, budou se moci aktivně zapojovat do učebního procesu.

Základní prostředek učení v programu je jazyk, proto tento program přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti. Některé metody programu, jako jednu z možností podpory rozvoje předčtenářských dovedností, jsem se pokusila aplikovat v praxi v mateřské škole a ověřit možnosti jejich využití v předškolním vzdělávání.

### 6.1 Bloomova taxonomie kognitivních cílů

K tomu, aby se děti naučily kriticky myslet, potřebují přiměřené množství informací a znalostí. Ty mohou získat řešením problémů a různých situací. Musí se ptát a

hledat řešení, umět zformulovat své myšlenky a domněnky, vhodnými otázkami a odpověďmi se dopracovávat k řešení nebo východiskům k další práci.

Předškolní děti jsou velice zvědavé, rády poznávají okolní svět, ještě však nedokážou verbálně postihnout podstatné znaky. Učit děti odpovídat na otázky a otázky klást nejen sobě, ale i ostatním, je nelehký úkol pro pedagoga. Je nutno hledat teorie, které se stávají základem pro vytváření konkrétního cíle a obsahu učení.

Autoři programu doporučují k vymezování a klasifikaci výukových cílů využívat tzv. Bloomovu taxonomii kognitivních cílů. *„Ta rozlišuje procesuální a obsahovou stránku při vymezování cílů. Zahrnuje jednak dimenzi kognitivních procesů, jednak dimenzi poznatků.“* (Tomková, 2007, s. 15)

Myšlenkové operace nižšího řádu (zapamatovat si, porozumět, aplikovat) a vyššího řádu (analyzovat, hodnotit, tvořit-syntéza) tvoří dimenzi kognitivních procesů. Pro přípravné fáze kritického myšlení se považují zapamatování a porozumění. Hlavní kategorie Bloomovy taxonomie, ke kterým se vztahuje kritické myšlení, jsou analýzy, hodnocení a syntéza.

V revizi Bloomovy taxonomie dělí autoři Byčkovský a Kotásek poznatky takto:

*„faktické poznatky – základní prvky, které si žáci musí osvojit, aby byli schopni*

*orientovat se v příslušném oboru nebo v něm mohli řešit úlohy a problémy (terminologie, konkrétní poznatky)*

*konceptuální poznatky – vzájemné vztahy mezi poznatkovými prvky uvnitř větší struktury,*

*která podporuje jejich vzájemnou funkčnost (klasifikace a kategorie, zákonitosti a zobecnění, teorie, modely a struktury)*

*procedurální poznatky – pracovní postupy, metody zkoumání, výběr vhodných činností,*

*algoritmů, technik a metod (specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru, která umožňují vybrat vhodný postup)*

*metakognitivní poznatky – obecné poznatky o poznávání včetně uvědomování si vlastních*

*kognitivních procesů (obecné strategie učení, poznávání a řešení problémů, znalosti kognitivních úloh včetně kontextu a podmínek, sebepoznání)“* (Byčkovský, Kotásek In Tomková 2007, s. 15)

Tomková (2007) podotýká, že nejen učební postupy, ale i obsah učení je pro program RWCT důležitý. Kriticky myslet a rozvíjet kritické myšlení není možné bez konkrétního obsahu. Obsah by měl být důležitý a zajímavý, měl by vycházet ze skutečného života a být pro žáky aktuální a autentický. Učivo je nutné integrovat do širších celků, uvědomovat si souvislosti.

Volba témat by měla být blízká dětem – příroda, svět kolem nás. Do nich pak lze integrovat i činnosti z jiných oborů (čtení, psaní, zpěv, malování atd.)

## **6.2 Teoretická východiska programu RWCT**

Pedagogický konstruktivismus vychází z toho, že poznávání je aktivní proces. Tato myšlenka se stala klíčovým teoretickým východiskem programu RWCT. Zde je hlavním aktérem žák, který je vnitřně motivován k učení a poznávání nového a který využívá své zkušenosti a dosavadní znalosti. Druhým východiskem je teorie kooperativního myšlení, neboť kritické myšlení je považováno za myšlení ve společnosti. Bratři Johnsonovi (1989) řadí mezi principy kooperativního učení *„pozitivní vzájemnou souvislost, individuální odpovědnost, různorodé složení skupin, společné vedení, bezprostřední učení se sociálním dovednostem, pozorování a zasahování ze strany učitele, efektivní skupinovou práci.“* (Tomková, 2007, s. 20)

## **6.3 Model učení E-U-R**

Tomková (2007) uvádí, že tento model evokace – uvědomění si významu informací – reflexe byl vytvořen autorem programu RWCT jako model konstruktivistického učení a vyučování.

V první fázi – evokaci – by mělo dojít k aktivizaci žáků a povzbuzení vnitřního zájmu učit se. Žáci si aktivně vybavují dosavadní znalosti, představy, zkušenost a dovednosti k tématu, otevřeně vyjadřují pomocí jazyka své myšlenky. Mohou se objevit i rozdílné názory, formulují se otázky a předpoklady.

Ve druhé fázi – uvědomění si významu informací – již žáci pracují s novými

informacemi, které uspořádávají, třídí, strukturují a snaží se jim porozumět. Vnímání názorů druhých, diskuse a výměna názorů, hraje důležitou roli v ujasnění si vlastního porozumění tématu. Učitel v této fázi co nejméně zasahuje do procesu, podporuje aktivitu žáků, podněcuje vlastní sledování chápání poznatků.

Ve třetí fázi – reflexi – vyjadřují žáci pochopení tématu, uvažují nad novými informacemi, které získali a uvědomují si procesy, které vedly k pochopení. Dochází k „rekonstrukci“ předešlých vědomostí, své nové poznatky dále třídí, sjednocují a systematizují. Toto poznání ale není definitivní, uzavírá pouze jednu etapu učení, která by měla motivovat a dále evokovat další poznávání.

Zde přichází také sebehodnocení (sebereflexe), zhodnocení toho, jak jedinec celý proces zvládl, jaké volil strategie a jak by mohl postupovat příště. Žák se učí vnímat, popisovat a hodnotit své myšlení, postoje a emoce, vytváří si kritéria hodnocení, klade si seberefektivní otázky.

Role učitele je v tomto způsobu učení jiná, ale velmi důležitá. Nepředává žákům hotové informace, ale jeho úkolem je vytvářet podnětné prostředí, které může *„aktivizovat myšlení žáků, stanovit záměra a cíle učení, inspirovat žáky k bohaté diskusi, motivovat žáky k učení, aktivně zapojovat žáky do učebního procesu, podněcovat změnu, vést žáky k hlubšímu promýšlení problémů, seznamovat žáky s různými názory, pomáhat žákům formulovat vlastní otázky, povzbuzovat žáky k sebevyjádření, ověřovat si, zda a jak zpracovali žáci nové informace a podporovat u nich kritické myšlení.“*

(Příručka I. 1998 In Tomková, 2007, s. 23)

Tohoto modelu učení lze velmi dobře využít i v předškolním vzdělávání, pokud budeme brát zřetel k věku a vývojovým schopnostem dětí. Poznávání nového v těchto třech fázích (E-U-R) se prakticky objevuje ve všech řízených činnostech, aniž bychom si to mnohdy uvědomovali nebo se na to speciálně připravovali. Je proto třeba, aby si učitel byl vědom toho, v jaké fázi se právě nachází, aby dokázal přenechat aktivitu dětem a vhodně ji podpořit, brát vážně názory a postoje dětí a respektovat je.

V každé fázi lze pracovat s otázkami. Bude se ale lišit jejich funkce. Ve fázi evokace otázky pomohou vzbudit zájem dětí o téma, uvědomit si již známé skutečnosti a konfrontovat je s názory a domněnkami ostatních.

Ve druhé fázi již jsou otázky nástrojem zjišťování nových informací a jejich zpracování. Zvláště u předškolních dětí je zde role učitelky jako facilitátora nezastupitelná.

Fáze reflexe musí být přizpůsobena požadavkům prožitého učení, zapojení všech dětí a poskytnutí pomocné ruky při pokusech o sebereflexi. O tu se mohou pokusit i děti předškolního věku, otázky budou směřovat k vlastní úspěšnosti, odpovědi by měla potvrdit, jakou roli dítě v činnostech zaujímalo. Učitelka zde ale musí být připravena pomoci nebo vhodně zasáhnout při náznaku selhání či přílišné sebekritice, nebo zamezit nevhodným reakcím ze strany ostatních dětí.

## **6.4 Důležitost otázek v programu RWCT**

Zabývala jsem se podrobněji druhy otázek hlavně proto, že mi prostudování příslušné literatury ukázalo cestu, jak připravit otázky do jednotlivých lekcí plánovaného výzkumu. Věřím, že mi podrobné rozčlenění otázek a zamýšlení se nad jejich formulací pomůže při přímé práci s dětmi.

Protože jsou otázky jedním z pilířů programu RWCT, pokládám za důležité se o nich ještě zmínit z hlediska jejich významu v učebním procesu. Podle A. Tomkové (2007, s. 34) díky otázkám můžeme definovat problém a započít tak kognitivní činnost. Více než množství je ale důležitá kvalita kladených otázek, aby aktivovala zvědavost žáků a zájem o hledání odpovědí. Kvalitní otázka vyžaduje čas na přemýšlení, je proto vhodné počítat s tím, že žák/žáci neodpoví hned. Neměl by být ihned vyvolán jiný žák nebo otázka opakována či jinak formulována, ale dotázaný by měl dostat čas si svou odpověď dobře promyslet. Pak i kvalita odpovědi bude mít svou hodnotu.

Preferovat bychom měli otázky otevřené, uzavřené otázky používat jen když vyžadujeme jednoznačnou odpověď (barva, jméno, definice). Vycházíme-li z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, využíváme „...otázky vyššího řádu, které vedou žáky nejen k zapamatování si, vybavení si faktů a memorování, ale dále k porozumění a aplikaci, a ještě dále k analýze, hodnocení a syntéze.

*Program RWCT vyčleňuje tyto druhy otázek:*

- *otázky vyžadující doslovnou odpověď (př. Ve kterém městě se odehrává děj?),*
- *otázky překladové – převodové*  
*(Představte si, jak hrdinové příběhu vstupují do jeskyně – co slyšíte, co vidíte?),*
- *interpretativní otázky (Proč se to asi stalo?)*
- *aplikační otázky (Znáš podobný příběh?)*
- *analytické otázky (Jaké pohnutky k činu měla ta postava?)*
- *syntetické otázky (Jak podle vás příběh skončí?)*
- *evaluační otázky (Jak hodnotíte, jak se v příběhu zachoval ředitel školy?)“*

(Tomková, 2007, s. 34 - 35)

Podle autorů příruček (Příručka I. – VIII. vydané pro potřeby celoročních kurzů k programu RWCT v ČR, 1998) jsou schopny na každý typ otázek odpovědět i děti předškolního věku. Do jejich odpovědí se pouze promítne stupeň jejich úrovně myšlení. Důležitým druhem otázek při práci s narativním textem jsou otázky na porozumění, a to otázky interpretativní. Podle Příručky II (Tomková, 2007) můžeme tyto otázky dále dělit:

- *„otázky zaměřené na děj (Jaký byl hrdina na počátku a na konci, proč se změnil?)*
- *otázky na symboly a obrazy (Co obraz v textu znamená?)*
- *otázky na rozporné elementy (Které postavy z textu jsou v kontrastu?)*
- *otázky vybízející ke „čtení proti srsti“ (Co kdyby se s obrem nesetkala hodná Bětka ale nějaký posměváček?)*
- *etické otázky (Měl hrdina právo to udělat?)*
- *metafyzické otázky (Byla Bětka z příběhu statečná?)*
- *odhalování předpokládaného čtenáře (Souhlasíte s autorem?)*
- *otázky k porovnávání příběhů (V čem se tyto dvě pohádky podobají a odlišují?)“*

(Tomková, 2007, s. 35)



## 6.5 Řízené čtení s diskusí

Cílem mé práce je vést děti k otevřenému a promyšlenému rozhovoru nad vyslechnutým textem, odpovídání na otázky a jejich kladení. Rozhodla jsem se proto vyzkoušet tuto metodu, která se věnuje poslechu čteného textu, otázkám a odpovědím.

Tomková (2007) říká, že při společném čtení narativního textu je naším cílem zapojit aktivně žáky do procesu čtení, přispět k tomu, aby porozuměli textu a zamýšleli se nad ním, a aby jejich čtenářský zážitek byl co nejhlubší. Zde se uplatní především interpretativní otázky, které klademe v průběhu čtení, kdy text promyšleně rozdělíme na kratší části.

Při přípravě „řízeného čtení s diskusí“ budeme vycházet z výše popsaných tří fází učení E – U – R. Budeme – li přemýšlet nad přípravou čtení pro předškolní děti, ve fázi evokace se budeme snažit vzbudit zájem dětí o konkrétní text. Můžeme dětem říci několik klíčových slov, děti zkusí odhadnout, o čem by mohlo vyprávění být, jestli se již s podobným nebo dokonce stejným textem setkali a co si případně pamatují. Předvídat o čem text může být, mohou i podle ilustrací, které si prohlédnou. Hledají, proč by je mohl text zajímat. V této fázi může učitelka otázkami děti vést a pomoci jim zorientovat se v jejich domněnkách před započítím četby.

Ve fázi uvědomění si významu poslouchají text, odkrývají obsah a smysl, porovnávají své dosavadní zkušenosti s novými skutečnostmi, které je zajímají a děti nad nimi přemýšlejí. Otázky kladené učitelkou podněcují děti k promýšlení odpovědí, k diskusi i ke kladení otázek mezi sebou. Hlavní aktivitu přebírají děti, učitel má roli facilitátora.

Fáze reflexe bude rozdílná u dětí v primárním vzdělávání a v mateřské škole. U předškolních dětí musíme vycházet z toho, že děti ještě neumí číst a psát, tedy zapisování do svých čtenářských deníčků nebo skupinové psaní hlavních myšlenek nemůže být uskutečněno. Hlavní myšlenky přečteného textu mohou děti formulovat jen ústní formou, je možno využít obrázky připravené ke konkrétnímu textu, které podpoří zapamatování hlavní dějové linie a osvětlí případné nejasnosti. Děti předškolního věku si nejlépe

osvojují nové poznatky prožitkovým učením, tudíž jako reflexi můžeme zvolit některou z estetických činností – výtvarnou, hudební, tělesnou, dramatickou. Aby byla reflexe úplná, je důležité po těchto činnostech následně vést s dětmi reflektivní rozhovor nad jejich výtvary, ptát se co ztvárnily, co tím myslely atd.

Řízené čtení s diskusí můžeme využívat i v jiných oblastech vzdělávání, uplatní se mimo literární výchovu ve všech oblastech, protože děti většinou se zájmem vítají zajímavé příběhy, starší děti pak mohou takto číst i naučné texty.

## **6.6 Další „čtenářské“ aktivity v předškolním vzdělávání**

Důležité je u dětí probudit a postupně zvyšovat zájem o čtení. Některé náměty, které byly nashromážděny v kurzech „Čteme, píšeme, myslíme“ (východiskem byl pedagogický program RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení) a jsou určeny pro výuku dětí v primární škole, by se daly využít i ve škole mateřské.

Uvádím některé náměty a aktivity podle Doležalové (In Wildová, 2002), které jsem vybrala a upravila pro praxi v mateřské škole, protože úzce souvisí s rozvojem předčtenářských dovedností předškolních dětí a mohou být využívány jako podpůrné činnosti při systematické práci učitelek. Pokud chceme vést děti k lásce ke knize a k literatuře vůbec, je zapotřebí využívat celý komplex činností. Při výběru vhodných textů pro praktickou část mé DP jsem vycházela z předešlých zkušeností získaných právě z některých vybraných činností a aktivit.

### Co může udělat učitel:

- vybírat k předčítání zajímavé a tematicky vhodné knihy a ukázky z knih
- seznamovat s autory knih, s ilustracemi a ilustrátory
- číst nedokončené příběhy
- zařazovat návštěvy knihoven a jimi připravované programy

- využívat k četbě a k prohlížení časopisy určené pro předškolní děti
- seznamovat děti s knižní podobou sledovaného filmu
- pracovat s různými literárními žánry, s encyklopedií
- vytvářet „čtenářské koutky“ ve třídě, umožnit dětem pohodlné prohlížení knih ve volných chvílích
- dbát na kvalitu vybíraných knih do třídní (školní) knihovny
- zapojit do spolupráce rodiče

#### Co mohou dělat děti:

- přinést z domova svou oblíbenou knížku a představit ji ostatním dětem (po domluvě mohou na tuto akci dítě připravit rodiče doma)
- přinesené knihy půjčovat ostatním dětem, společně si je prohlížet
- připravovat se na vystoupení v rámci besídky (recitace, dramatizace, divadelní představení)
- za pomoci učitelky dokončovat nebo vymýšlet příběhy
- kreslit a malovat „ilustrace“ k pohádkám a příběhům

Některé aktivity vyžadují organizační opatření, jiné mohou vyplynout přirozeně i z momentálního přání a zájmu dětí. Učitelka by měla mít vstřícný postoj ke každé aktivitě, která vyplyne z opravdového zájmu dětí, a která bude pro děti přitažlivá.

Pokud učitelka najde metodickou podporu k takové činnosti, může jí nasměrovat i ke splnění stanoveného cíle.

Poslech četby ve dvojici – učitelka předčítá dětem úryvek, ve dvojici si o vyslechnutém děti povídají, předávají si postřehy a zážitky z poslechu, dvojice se pak mohou pokusit prezentovat i nahlas své myšlenky

Poslech četby ve skupině – stejné jako ve dvojici, děti zopakují děj a řeší společně zadaný úkol vztahující se k četbě

Předčítání učitelkou – učitelka dětem předčítá, děti sledují děj úryvku (příběhu, pohádky) na obrázcích, které předem dostanou. Po určitém úseku učitelka zastaví četbu:

- a) porozumění – zopakovat děj, učitelka nebo i děti kladou ostatním otázky vztahující se k ději
- b) předvídání - jak by mohl příběh pokračovat? Zaměřit se na konkrétní postavy a jejich možné jednání a proč (z čeho tak děti soudí)

Obrázky dětem pomáhají udržet dějovou linii, v podstatě nahrazují psaný text, který budou později sledovat při vlastním čtení.

Kooperativní „čtení“ – skupiny dětí mohou plnit „čtenářské“ úkoly, vyhledávat příslušné obrázky v encyklopediích, knížkách, časopisech pro děti. Vhodné je vytvořit skupinky 3 – 4 dětí. Větší počet dětí ve skupině by vedl k pasivitě méně aktivních dětí. Předškolní děti se teprve učí kooperovat, ještě si samy nedokážou rozdělit role. Stále převažuje spíše individuální práce dětí „vedle sebe“. Není třeba se ale této metody obávat, ale naopak zařazovat ji do činností, protože jen tak se děti postupně naučí opravdu spolupracovat. Každá skupinka může dostat jiný úkol, který má zpracovat.

Využití poslechu reprodukováného přednesu pohádky z CD, audiokazety, ale i DVD nebo videonahrávky (kreslené i hrané pohádky a příběhy) je také vhodné. Řízené sledování video pohádky, následná diskuze a plnění úkolů vyplývajících z děje zhlédnuté pohádky, může znamenat změnu a zpestření výukových metod. Je ale nutné předem promyslet vhodnost volby filmového materiálu.

Taktéž divadelní představení, ať už hrané či loutkové, může být využito k podpoře vytváření předčtenářských dovedností. Pokud navštívíme přímo divadlo, využíváme celé představení k rekapitulaci děje, klademe otázky k ověření pochopení zápletky

a prověřujeme vizuální paměť (jak vypadala scéna – co bylo na jevišti, když šla princezna k drakovi, kde bydlela princezna, kde drak, jak to u nich vypadalo atd.), ale dbáme na to, aby se děti držely viděného a nepromítaly do scény své představy. Tuto schopnost využíváme v jiných případech.

## **II. Praktická část**

### **7. Předmět výzkumu**

V rámci praktické části jsem se zaměřila na rozvoj dítěte předškolního věku v oblasti předčtenářských dovedností, porozumění slyšenému textu a schopnosti odpovídat na otázky, popř. samostatně klást otázky vztahující se k textu.

Předmětem mého sledování bylo hledání možností a způsobů uplatnění metod kritického myšlení přizpůsobené dětem předškolního věku.

Na základě poznatků z odborné literatury a zkušeností z dlouholeté praxe učitelky v mateřské škole jsem se pokusila vytvořit metodický materiál pro integrativní vzdělávání předškolních dětí s důrazem na aktivity rozvíjející schopnost porozumění předčítanému textu a jeho využití v navazujících činnostech.

Pojetí obsahu programu vycházelo z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a je dále v souladu s obsahem integrovaných bloků Třídního vzdělávacího programu třídy, ve které byly aktivity uskutečňovány. Mou snahou bylo, aby zařazené aktivity odpovídaly trendům současné integrativní pedagogiky a byly respektovány individuální a věkové zvláštnosti dětí ve skupině.

#### **7.1 Cíle výzkumu diplomové práce**

1. Na základě teoretických znalostí a praktických zkušeností s integrativním vzděláváním v mateřské škole prověřit schopnost 5 – 6letých dětí porozumět slyšenému textu a odpovídat na otázky, které se vztahují k textu.
2. Ověřit, zda jsou děti v tomto věku schopné na základě předešlých zkušeností samy klást smysluplné otázky ostatním.
3. Zjistit možnosti využití metod kritického myšlení k rozvíjení předčtenářských dovedností u dětí v předškolním věku.
4. Navržené vzdělávací integrované bloky aplikovat v praxi a ověřit možnost jejich využití v prostředí mateřské školy.
5. Porovnat sledované výkony vybrané skupiny předškoláků na počátku a v závěru programu.

## **7.2 Dílčí úkoly**

- navrhnout šest integrovaných vzdělávacích bloků v souladu s RVP PV a ŠVP dané mateřské školy
- stanovit si časový rozsah plánovaného programu
- vytvořit skupinu deseti dětí ve věku 5-6let
- prostřednictvím dotazníku pro rodiče získat bližší informace o vztahu ke čtenářství v rodině jednotlivých dětí
- připravit si v dostatečném množství a kvalitě metodický materiál a pomůcky pro realizaci jednotlivých vzdělávacích bloků a jejich výstupů
- provést analýzu pozorování a výstupů jednotlivých vzdělávacích bloků
- zhodnotit celkový přínos experimentu pro rozvoj dětí ve sledovaných oblastech formou tabulek a grafů

## **7.3 Hypotéza**

1. Častým a pravidelným využíváním metod kritického myšlení při předčítání literárních textů 5 - 6letým dětem v rámci vzdělávacího programu v mateřské škole zaznamenáme zlepšení v oblasti porozumění slyšenému textu a schopnosti odpovídat na otázky vztahující se k textu.
  - Hypotézu opírám o výzkum Radomíry Pelkové, která ve své diplomové práci zjišťovala, jak může cílené využívání metod kritického myšlení při práci s knihou v mateřské škole ovlivnit porozumění textu u pětiletých dětí.
2. Předpokládám, že se ani po cílené přípravě a využívání metod kritického myšlení neprojeví zlepšující se tendence schopnosti samostatně klást otázky k textu u 5-6letých dětí.

## **7.4 Metody výzkumu**

Při výzkumu jsem využila metodu strukturovaného rozhovoru s předem připravenými otázkami, pedagogického experimentu, pozorování a následné analýzy získaných poznatků a jednotlivých výstupů.

Dotazník jsem využila jako doplňkovou metodu, která sloužila k získání bližších informací o vztahu ke čtenářství v rodině jednotlivých dětí.

### **7.4.1 Pedagogický experiment**

Skupina deseti dětí ve věku 5 - 6 let jedné třídy mateřské školy se od října do ledna zúčastní připravených integrovaných bloků, které jsou tematicky provázané s ŠVP a jsou zaměřeny na rozvoj porozumění slyšenému textu a schopnosti dětí odpovídat na otázky vztahující se k textu, dále pak na schopnost samostatně klást otázky k textu.

#### **Dílčí cíle pedagogického experimentu**

Jsem si vědoma, že k naplnění těchto cílů nemůže dojít během plánovaného programu. Je to dlouhodobý proces a realizace navrhovaných činností během výzkumu může svými dílčími výsledky přispět k nalezení vhodných metod, jak tyto cíle v mateřské škole naplňovat.

Dílčí cíle zaměřené na rozvoj porozumění (doslovné, vysuzování)

- učit se sledovat děj pohádky či příběhu při poslechu četby a porozumět mu
- rozvíjet schopnost porozumět slyšenému textu, zachytit hlavní myšlenku příběhu
- seznamovat se s novými slovními spojeními, porozumět jim a používat je, rozvíjet slovní zásobu
- chápat slovní vtip a humor

Dílčí cíle zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností

- vyjadřovat samostatně vlastní myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- učit se vést rozhovor
- učit se formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat

Pro naplňování jednotlivých cílů bude hlavním prostředkem předčítání vybraných



literárních textů zpracovaných do integrovaných bloků. Záměrem experimentu bude potvrzení či vyvrácení výše uvedených hypotéz.

#### **7.4.1.1 Místo a organizace experimentu**

Výzkumné šetření bude probíhat v Mateřské škole dánského typu Libkovská 1069, Praha 10 (dále jen MŠ), kde pracuji jako učitelka.

Kapacita školy je 112 dětí ve čtyřech třídách, které jsou věkově heterogenní.

Vzdělávací program naší mateřské školy vychází z dánského výchovného systému, pro přiblížení bych ráda uvedla jeho základní charakteristiky.

##### Charakteristika vzdělávacího programu

Základní principy dánského výchovného systému:

- 1) Spolurozhodování rodičů ve věcech výchovných a ekonomických
- 2) Radost a pohoda při rozvoji znalosti dětí, jejich manuální zručnosti
- 3) Vzájemný respekt, porozumění a důvěra mezi pedagogy, rodiči a dětmi
- 4) Princip rodinné třídy
- 5) Dvojjazyčná komunikace během dne (čeština x angličtina)

Mimo kmenových pedagogů v MŠ pracují lektoři anglického jazyka a další odborní pracovníci.

Dánský výchovný systém zaručuje absolutní respektování dětských práv, děti nejsou ničím a nikým zbytečně omezovány, mají dostatek prostoru, inspirujících hraček a pomůcek. Jsou vedeny pedagogy, kteří jim mají co nabídnout, podporují sebevědomí každého dítěte a dávají mu prostor k seberealizaci.

Jsou preferovány hudební, výtvarné a dramatické činnosti, dále je kladen důraz na pohybový rozvoj, dítě musí mít dostatek prostoru a času k fyzickému vybití a radost z pohybu.

Rozvoj řeči a souvislého vyjadřování je podporován rozhovory s dětmi, možností vyjádřit své pocity a názory, logopedickou péčí.

Myšlení dětí je rozvíjeno při samostatném řešení situací a úkolů, je podporována radost z objevování, pomáháme dětem orientovat se v prostředí, ve kterém žijí.

Formujeme osobnost dítěte, dítě musí mít důvěru ve své jednání a zároveň za ně být zodpovědné, podílet se na rozhodování, mít možnost ovlivňovat situaci, jeho názor musí být brán vážně, být respektován.

Vzdělávací nabídka školy je uspořádána do integrovaných bloků v podobě témat, která jsou závazná pro tvorbu Třídního vzdělávacího programu. Nabídku činností vhodných k jednotlivým tématům tvoří samy učitelky v jednotlivých třídách podle svých představ a podmínek. Každý TVP je v souladu s filozofií naší školy. Jsou zde respektovány cíle vzdělávacích oblastí uvedených v RVP PV. Oblasti se vzájemně prolínají, doplňují a navazují. Učitelky pracují s přihlédnutím ke konkrétní situaci, proto se mohou podmínky vzdělávání dětí flexibilně upravovat.

#### **7.4.1.2 Výzkumný vzorek**

V této MŠ jsem si pro účely své diplomové práce vybrala deset dětí ve věku 5-6let. Tuto skupinu tvořily děti ze třídy, kde pracuji jako kmenová učitelka.

#### **Seznam dětí a jejich věk (v letech a měsících) při zahájení výzkumného programu:**

- Jáchym - 5,11
- Janek - 6,4
- Šimon - 5,10
- Jakub - 5,3
- David - 5,2
- Tereza - 6,3
- Michala - 5,7
- Karolína - 5,5
- Klára - 5,9
- Anna - 5,6

### **Charakteristika dětí**

(i s přihlédnutím ke zkušenostem s předčítáním v rodině na základě odpovědí z dotazníku pro rodiče)

**Jáchym** (5,11) má starší sestru, vyrůstá v úplné rodině. Adaptace v mateřské škole byla obtížná, je spíše introvertní, velmi citlivý. Protože je zvědavý a má všestranné a bohaté znalosti ze světa přírody i kultury, stal se postupem času velmi oblíbeným v kolektivu. Má smysl pro spravedlnost, je spolehlivý. Úroveň hrubé i jemné motoriky je velmi dobrá, má velmi pěkný výtvarný projev, upřednostňuje konstruktivní hry. Je pravák. Úroveň verbální komunikace je velmi dobrá, vyjadřuje se samostatně, plynule, gramaticky správně, výslovnost je v pořádku.

Rodiče Jáchymovi předčítali od půl roku věku, předčítal i starší sourozenec, většinou před spaním, ale i pro ukrácení času např. při dlouhé cestě nebo čekání na zájmovém kroužku staršího sourozence. Předčítání nebo společné prohlížení knížek vyžaduje. Je veden k hledání informací v encyklopediích (nosí je často do školky).

**Janek** (6,4) má staršího bratra a mladší sestru, vyrůstá v úplné rodině. Adaptace v mateřské škole proběhla bez obtíží. Je společenský, vyhledává kontakt s dospělými i dětmi, často ale vyvolává konflikty. Odklad školní docházky má pro celkovou nezralost. Je sportovně založený, aktivní, soutěživý. Úroveň jemné motoriky neodpovídá věku. Nemá rád výtvarné činnosti, dává přednost konstruktivním hrám. Je pravák. Úroveň verbální komunikace je dobrá, vyjadřuje se samostatně, gramaticky správně. Má přetrvávající problémy s výslovností, dochází na logopedii.

Rodiče Jankovi předčítali od dvou let, nepravidelně pro nedostatek času a nezájem z jeho strany. Předčítání nevyžaduje, dává spíše přednost sledování televize a pohádek na DVD.

**Šimon** (5,10) má starší sestru, vyrůstá v úplné rodině. V prostředí mateřské školy se adaptoval dobře, příliš ale nekomunikoval s dospělými ani dětmi. V kolektivu je méně oblíbený, stále si raději hraje s mladšími dětmi, které rád „řídí“ a navádí je. Pokud se projeví, má dobré všeobecné znalosti. Úroveň hrubé i jemné motoriky je dobrá,

vyhledává výtvarné činnosti, je kreativní. Je pravák. Úroveň verbální komunikace je dostačující, projev není plynulý, výslovnost je správná.

Rodiče Šimonovi předčítali přibližně od jednoho roku, pravidelně, většinou před spaním. Přednost dává sledování televize a hrám na PC.

**Jakub** (5,3) má starší sestru, vyrůstá v úplné rodině. Dobře se adaptoval, je komunikativní, společenský, veselý. Úroveň hrubé i jemné motoriky odpovídá věku, má velmi pěkný výtvarný projev. Je levák. Má rád zvířata, má o nich dobré znalosti. Úroveň verbální komunikace je dobrá, vyjadřuje se samostatně, gramaticky správně. Výslovnost ještě není správná, dochází na logopedii.

Rodiče Jakubovi předčítali zhruba od půl roku, pravidelně večer před spaním. Zajímaly ho i ilustrace v knížkách. Občas sleduje televizi.

**David** (5,2) má mladší sestru, vyrůstá v úplné rodině. Adaptace na prostředí mateřské školy byla obtížná, je velmi citlivý, v komunikaci ho omezovala obrna hlasivek. Rodiče s ním svědomitě docházejí na logopedii již od tří let i na sezení k psychologovi. Zpočátku byl velmi neobratný, nesamostatný. Úroveň hrubé i jemné motoriky se postupně zlepšila. Je pravák. Je ale velmi „dětský“ a nesoustředěný, rodiče budou oprávněně žádat odklad školní docházky.

Rodiče Davidovi předčítali asi od deseti měsíců, pravidelně hlavně večer a v době nemoci. Předčítání vyžaduje před spaním – rituál, jinak se rád dívá na pohádky v televizi a občas navštěvuje společně s rodiči i divadelní představení.

**Tereza** (6,3) má mladšího bratra, vyrůstá v úplné rodině. Adaptace v mateřské škole byla obtížná, je spíše introvertní, citlivá a velmi nejistá. Je vděčná za pochvalu, dodává jí odvahu k dalším projevům. Úroveň hrubé i jemné motoriky odpovídá věku, má ráda výtvarné činnosti a námětové hry. Je levák. Jelikož přetrvávají logopedické problémy a objevila se i dočasná koktavost, dostala odklad školní docházky.

Rodiče Terezce předčítali od jednoho roku, pravidelně každý večer. Vyžaduje večerní čtení jako rituál před spaním. Často přináší do školky knížky různého žánru, vypráví o nich.

**Michala** (5,7) má starší sestru, vyrůstá v úplné rodině. Dobře se adaptovala, je společenská až hlučná, spolehlivá a pečlivá. Úroveň jemné i hrubé motoriky je dobrá, projevuje nadání v hudebních činnostech, ráda také cokoli vyrábí a kreslí. Je levák. Úroveň verbální komunikace je velmi dobrá, vyjadřuje se samostatně, plynule, gramaticky správně. Výslovnost je v pořádku.

Rodiče Míše předčítali od jednoho a půl roku, nepravidelně, před spaním. Má ráda televizní hudební pohádky.

**Karolína** (5,5) má starší sestru, vyrůstá v úplné rodině. Adaptace proběhla bez obtíží. Je velmi temperamentní, bystrá v úsudku, kamarádká, umí si ale stát za svým názorem. Úroveň jemné i hrubé motoriky je velmi dobrá. Projevuje výrazné nadání v hudebních a tělovýchovných činnostech. Je pravák. Úroveň verbální komunikace je velmi dobrá, vyjadřuje se samostatně, plynule, gramaticky správně, má bohatou slovní zásobu. Výslovnost je v pořádku.

Rodiče Karolínce předčítali od jednoho roku, pravidelně před spaním, ale i příležitostně během dne, prohlíželi si společně encyklopedie. Předčítání vyžaduje, má ráda divadelní představení.

**Klára** (5,9) má mladšího bratra, vyrůstá v úplné rodině. Adaptace proběhla s menšími obtížemi, ale pro svou kamarádkou povahu a ochotu pomoci druhému si brzy získala své místo v kolektivu. Úroveň hrubé motoriky je velmi dobrá, projevuje výrazné sportovní nadání, jemná motorika poněkud zaostává. Je levák. Je pomalejší v úsudku, většinou ale odpoví správně. Je spolehlivá, svědomitá a pečlivá, což občas způsobuje její pomalost při činnostech. Občas se zapomene „ve svých myšlenkách“.

Rodiče Klárce předčítali asi od jednoho a půl roku, nepravidelně. V televizi

sleduje pravidelně večerníček, ale i jiné pohádky. Předčítání příliš nevyžaduje, udrží jen krátce pozornost.

**Anna** (5,6) je vietnamské národnosti, má mladšího bratra, vyrůstá v úplné rodině. Adaptace byla velmi obtížná, protože neuměla česky. Díky své optimistické povaze se ale brzy dokázala orientovat v prostředí a stala se součástí kolektivu. Je přátelská a snaživá. Úroveň jemné i hrubé motoriky je dobrá. Je pravák. V řeči se často objevují agramatismy, má malou slovní zásobu, těžko skládá věty. Rozumí ale všemu.

Vzhledem k jazykové bariéře rodiče dotazník nevyplňovali.

Pedagogický experiment probíhal průběžně od října do ledna ve školním roce 2012 - 13, 2x týdně v odpoledních hodinách v rámci celé skupiny nebo individuálně podle druhu připravených činností. Podle potřeby byla využita i školní zahrada a lesopark.

Tematické integrované bloky jsem měla možnost zařazovat do programu dne díky každodenní přítomnosti lektorky cizího jazyka, kdy pracujeme se skupinami dětí rozdělenými podle věku, aniž bych narušovala režim dne.

#### **7.4.1.3 Hodnotící kritéria pedagogického experimentu**

Děti byly hodnoceny po každém z šesti textů z jednotlivých integrovaných bloků na základě záznamu.

K vyhodnocení individuálních odpovědí dětí na otázky po vyslechnutí textu jsem využila bodovou škálu 1 - 4, kterou jsem pro tyto účely vytvořila:

- 1- porozuměl/a textu a otázce, odpovídá na otázku na základě textu samostatně a smysluplně
- 2- porozuměl/a textu a otázce, odpovídá na otázku na základě textu, ale je nutné klást další pomocné otázky
- 3- porozuměl/a textu, na otázku odpovídá na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu
- 4- neporozuměl/a textu, na otázku neodpovídá ani s pomocí dalších otázek

Kladení otázek samotnými dětmi jsme realizovali ihned po individuálních rozhovorech. Děti měly v této fázi text v živé paměti a prověřený diskusí, takže mohly využít pochopení textu. Otázky měly možnost klást k jakékoli části textu, ne pouze k jednotlivým částem. K vyhodnocení otázek kladenými dětmi jsem využila tuto bodovou škálu:

- A- položil/a alespoň jednu otázku vztahující se k textu
- B- položil/a alespoň jednu otázku, která se ale nevztahovala k textu, ale vycházela z životní zkušenosti dítěte
- C- nepoložil/a ani jednu otázku

#### **7.4.2 Participační pozorování**

Během probíhajících připravených činností jsem pozorovala reakce dětí jako člen skupiny, protože jsem se osobně zúčastnila všech akcí. Sledovala jsem emoční a sociální prožívání jednotlivých dětí i celé skupiny a vnější stránku reality.

#### **7.4.3 Pozorování**

Po ukončení realizovaných činností jsem pozorovala ze záznamu vytčené cílové oblasti v každém z navržených programových bloků. Zhodnotila jsem zájem dětí o aktivity, emoční a sociální prožívání dětí a případné pokroky individuální i skupiny jako celku.

#### **7.4.4 Dotazník**

Dotazník pro rodiče jsem použila jako doplňkovou metodu výzkumu pro získání informací o vztazích ke knize a četbě v rodině.

První čtyři otázky v dotazníku zjišťovaly, v jakém věku se dítě poprvé setkalo s knížkou, jestli rodiče předčítají dětem pravidelně a při jaké příležitosti a jaké tituly vybírají. Výběr knížek a jejich kvalita již napovídá, jaký vztah samotní rodiče k literatuře mají a kolik času věnují volbě vhodných knížek pro své děti.

Další otázky směřovaly ke zjišťování, jak se jednotlivé rodiny vyrovnávají se

zvýšeným zájmem dětí o multimediální produkci, která současné děti čím dál tím více pohlcuje.

Poslední série otázek v dotazníku byla určena rodičům, kteří mají doma i starší dítě již školou povinné. Zajímalo mě, jak v které rodině přetrvává zájem o četbu a jestli s výběrem titulů rodiče dále pomáhají, nebo to již nechávají na samotných dětech. Poslední otázka týkající se trávení volného času dítěte ukazuje nasměrování zájmů (někdy spíše rodiny) dítěte.

V příloze č. 4 přikládám pro ilustraci vzor dotazníku.

Odpovědi na otázky mi pomohly vysvětlit některé reakce dětí během programu.

## **8. Vzdělávací integrované bloky – „Pohádkové putování“**

### **8.1 Výběr textů**

Při výběru vhodných textů pohádek jsem vycházela z nabídky knih, které jsou v naší třídní knihovně. Děti mají ke knihám volný přístup, mohou si je podle svého zájmu půjčovat, prohlížet si obrázky a „číst si“ z nich. Zájem dětí ve dvou případech ovlivnil i výběr knihy pro připravovaný program.

Hlavním kritériem výběru byla vhodnost textů vzhledem k věku dětí, jejich srozumitelnost, délka jednotlivých kapitol či pohádek, umělecká hodnota a možnost provázat text s tematickými okruhy danými ŠVP.

Pohádkou v prvním integrovaném bloku byly vybrány kapitoly z knihy Vítězslavy Klimentové „Bukvínkova kouzelná písťalka“ s názvem „Cizinec“ a „První sních“.

Vítězslava Klimentová, spisovatelka a ilustrátorka v jedné osobě, představuje dětem v knížce svět skřítků, kde se promyšleně jednoduchou formou, srozumitelnou dětskému posluchači, snaží bojovat proti zlu a agresi.

Její knížky jsou nádherným poselstvím plným lásky a pochopení. I jazyk, který ve svých vyprávěních používá je kultivovaný, provokuje čtenářovu představivost a fantazii



a nutí ho přemýšlet a občas i „hledat mezi řádky“. Nechybí humor a pozitivní ladění celého příběhu.

S touto knihou mám velmi dobré zkušenosti z předešlých let, kdy jsme knihu četli na pokračování. Velmi dobře koresponduje s tématy v našem ŠVP.

První pohádkou „Cizinec“ jsem motivovala děti k podzimním činnostem. Tematický blok na měsíc říjen se v našem ŠVP nazývá „Podzim“. Zahrnuje podtémata jako např. les, zvěř, stromy, keře a plody, počasí, změny v přírodě.

V druhém integrovaném bloku byla využita autorská pohádka „O zpěvavém království“ ze stejnojmenné knihy Václava Bártý „O zpěvavém království a jiné muzikantské pohádky“ s ilustracemi Markéty Podhůrské.

Pohádky o rodinné kapele ze „Zpěvavého království“ v této knize jsou psané humornou formou, jazykem přijatelným pro současné dětské posluchače a bohatě ilustrované významnými ilustrátory jako např. Adolfem Bornem, Karlem Frantou, Ondřejem Radou a dalšími.

Integrovaný blok „V království hudby“ je zaměřen na seznámení se strunnými hudebními nástroji. Toto téma obsahuje náš ŠVP v hudební oblasti v měsíci říjnu.

Ve třetím integrovaném bloku je stěžejní pohádka „Barborka a cucavé bonbony“ z knihy Miloše Macourka „Pohádky“, ilustrovaná Adolfem Bornem. Miloš Macourek ve svých pohádkách a vyprávěních často oživuje věci a předměty, dětem je velmi blízký srozumitelným jazykem, rychlým sledem událostí a poučení je předkládáno nevtíravě, děti ho rády berou za své.

Tematický blok je v našem ŠVP v měsíci listopadu nese název „Já a moje tělo“, podtémata jsou např. – péče o zdraví, prevence, nemoc, lékař.

Čtvrtý integrovaný blok je reprezentován pohádkou „Dva bratři“ z knihy Jana Tufela „Čertovské pohádky“, kterou ilustroval K. J. Pekárek. Knížka vypráví o pekle, proč a jak bylo zařízeno, přibližuje čerty i s jejich radostmi a starostmi. Neklade si za cíl

děti vystrašit, ale ukázat, jak v pohádkovém světě funguje spravedlnost pro každého bez rozdílu. Vybraná pohádka vypravuje o dvou bratřech, kteří se díky svým lumpárnám dostali do pekla a o tom, jak vypadala jejich pekelná služba, než byli propuštěni zpátky na svět.

Pokud děti cítí jistotu a bezpečí, rády se trochu bojí a následně vyprávějí o své statečnosti. Proto je v našem ŠVP začátkem prosince místo pro lidovou tradici, zpíváme, tančíme a vyrábíme v tomto duchu, nechybí návštěva Mikuláše, Anděla a Čerta s nadílkou pro děti.

V pátém integrovaném bloku dostala své místo bajka. Tento literární žánr, jejímž základem je alegorie, kdy zvířata jednají jako lidé a mají i lidské vlastnosti a jejímž cílem je kritika špatných vlastností a společenských nešvarů, je pro děti přitažlivý. Mnohdy ale děti nepochopí pravý smysl a záměr vyprávění, specifický jazyk a poněkud „schované“ poučení. V knize „Nejznámější bajky“ nalezneme bajky Ezopa, La Fontaina a Krylova, které jsou díky převyprávění Jany Eislerové dětskému posluchači předškolního věku velmi blízké právě svou srozumitelností a „průhledností“ počínání jednotlivých postav. Bajky výrazně dokresluje ilustrace Antonína Šplíchala.

Bajku podle Ezopa „Zajíc a želva“ jsem vybrala ze dvou důvodů. Tím prvním bylo téma v ŠVP pro měsíc leden – „Nový rok nastává“ s jedním z podtémat – Různé způsoby zpracování literárního díla pro děti, kdy jsme navštívili divadelní představení divadla „Ludvík“ „Strakaté bajky“ a ve velice zdařilém provedení jsme zhlédli pět hraných bajek. Knižní zpracování zhlédnutých bajek, mezi kterými byla i „Zajíc a želva“, bylo jasným vyústěním našeho programu a následných aktivit. Druhým důvodem byl blížící se zápis do první třídy ZŠ, kdy právě tato bajka mohla povzbudit děti a dodat jim potřebnou jistotu v novém prostředí.

V šestém integrovaném bloku jsme se znovu setkali s Bukvínkem a jeho kouzelnou písňalkou V. Klimtové v kapitole „První sníh“. Vyprávění odstartovalo následné činnosti k tématu „Paní Zima a sněhový skřítek“.

## 8.2 Otázky k textům

Každý text pohádky jsem rozdělila do významově ucelených částí a připravila vždy deset otázek, které jsem dětem kladla při individuálních rozhovorech. Ke každému textu jsem přistupovala jednotlivě, většinou byly rozděleny na šest až osm částí podle délky a dějové linie. Deset otázek bylo zvoleno také spíše podle vhodnosti z hlediska děje, někdy byly k jedné části dvě i tři otázky, k jiné naopak pouze jedna.

Při přípravě otázek jsem se snažila formulovat různé typy otázek v souvislosti s Bloomovou taxonomií kognitivních cílů. Tuto taxonomii využívá také metoda řízeného čtení v programu RWCT. Pokládala jsem otázky nižšího řádu zaměřené na znalost, porozumění a aplikaci a vyššího řádu zaměřené na analýzu, hodnocení a syntézu. Otázky byly otevřené, dávaly dětem prostor k vlastnímu vyjádření a podporovaly rozvoj samostatného mluvního projevu dětí.

Pro ilustraci uvádím příklady připravených otázek a jejich kategorizaci.

Otázky vyžadující doslovnou odpověď:

- *Z peříček kterých ptáků měli Drnůvka, Špulda a Bukvínek kožíšky? Jakou měly barvu?* (Bukvínkova kouzelná píšťalka - Cizinec)
- *Jaké jídlo se pak rozhodla královna uvařit a proč?* (O zpěvavém království a jiné muzikantské pohádky – O zpěvavém království)
- *Kam kluky čerti odvedli a jaká byla cesta?* (Čertovské pohádky – Dva bratři)
- *Kvůli čemu se zajíc smál želvě, kterou potkal?* (Nejznámější bajky – Zajíc a želva)

Otázky překladové – převodové:

- *Představte si, jak se kluci najednou ocitli v pekle. Jak to tam asi vypadalo, co si představujete vy?* (Čertovské pohádky – Dva bratři)
- *Představte si, že jste přišly k panu zubaři do ordinace, co tam můžete vidět?* (Pohádky – Barborka a cucavé bonbóny)

Otázky aplikační:

- *Proč je potřeba hlavně na podzim chránit se před deštěm? Jak to dělají lidé?* (Bukvínkova kouzelná píšťalka - Cizinec)
- *Která zvířátka se v lese mohla sejít u startu?* (Nejznámější bajky – Zajíc a želva)
- *Vymyslíte ještě jiná podobná jídla?* (O zpěvavém království a jiné muzikantské pohádky – O zpěvavém království)

Otázky analytické:

- *Proč se vrány snesly na pole?* (Bukvínkova kouzelná píšťalka - Cizinec)
- *Proč musela maminka často chodit do školy za panem učitelem?* (Čertovské pohádky – Dva bratři)

Otázky syntetické:

- *Jak to podle vás v naší pohádce dopadlo?* (Bukvínkova kouzelná píšťalka – První sníh)

Otázky evaluační:

- *Jaké poučení plyne z vyprávění a už se ti někdy něco podobného stalo?* (Nejznámější bajky – Zajíc a želva)
- *Jak se kluci doma chovali a co tomu říkáte?* (Čertovské pohádky – Dva bratři)

### **8.3 Metodický postup a průběh předčítání, předpokládaný výstup**

Každou pohádku z jednotlivých integrovaných bloků jsem si vždy předem přečetla. Rozdělila jsem text do několika významově ucelených částí a připravila otázky pro individuální rozhovory. Také jsem zvážila, které výrazy a slovní spojení bude pravděpodobně potřeba vysvětlit, čemu by děti nemusely rozumět.

Každému čtením předcházela motivační část (evokace), která byla zakomponována v jednotlivých integrovaných blocích. Obsahovala rozhovory k tématu, prohlížení knížky a ilustrací a seznámení s jejím autorem a ilustrátorem,

děti se pokoušely předvídat, o čem by knížka či jednotlivá pohádka mohla být, seznámily se s hlavními postavami. V některých blocích jsme si v rámci motivace např. zazpívali písničku nebo jí vyslechli na CD, zahráli pohybovou hru nebo dokonce jeli na celodenní výlet.

Vlastní předčítání (uvědomění si významu) dostalo podobu rituálu. Děti si připravily v herně na koberci barevné žíněnky, zaujaly pro ně pohodlnou polohu a zaposlouchaly se do pohádky. Četbu jsem úmyslně přerušovala a objasňovala význam dětem neznámých či nejasných slovních spojení. Plánovitě jsem aktivovala pozornost dětí příležitostnými otázkami vztahujícími se k ději. Během rozhovoru s dětmi se vyskytly i otázky, které reagovaly na postřehy dětí a zcela se k ději nevztahovaly.

Po společném přečtení pohádky s využitím aktivizujících metod kritického myšlení následovaly individuální rozhovory s deseti dětmi, které tvořily výzkumnou skupinu v rámci pedagogického experimentu (kapitola 8.4)

Následné činnosti v integrovaných blocích (reflexe) navazovaly na témata jednotlivých pohádek, často se děti k hrdinům vracely a vzpomínaly, jak by např. která postava určitou situaci řešila atd.

Výstupem ze šesti integrovaných bloků bylo čtenářské portfolio. Každé dítě z výzkumné skupiny si založilo „knihu“ s názvem programu „Pohádkové putování“, kam si malovalo či kreslilo ilustrace k jednotlivým pohádkám nebo vlepovalo výtvarné práce z reflektivních činností v každém bloku. Podle možností si děti doplňovaly svou knihu i fotografiemi ze společných akcí.

## **8.4 Vlastní uskutečnění pedagogického experimentu**

Po společném přečtení pohádky jsme uskutečnili individuální strukturované rozhovory. Vyhradili jsme si pro tyto účely náš třídní čtenářský koutek, kde jsme se mohli pohodlně posadit do křesílek. Díky dobrému prostorovému řešení třídy, jsme nebyli nikým rušeni a ani my jsme ostatní děti neomezovali v jejich aktivitách. Třída má k dispozici tři na sebe navazující herny, které je možno podle potřeby uzavřít (a tím oddělit) zasouvacími dveřmi.

S každým z deseti dětí z výzkumné skupiny jsem vedla strukturovaný rozhovor s využitím předem připravených otázek, které byly vždy pro všechny děti stejné. Text jsem již znovu každému dítěti zvlášť nepředčítala. Poté jsem dítě vyzvala, aby se pokusilo položit otázku k jakékoli části textu, na co by se např. rádo zeptalo kamarádů nebo i mě. Odpovědi i otázky dětí jsem zaznamenávala na kameru a následně vyhodnocovala.

(pozn. Děti jsou na natáčení zvyklé, chovají se bez zábran. V průběhu roku pořizujeme záznamy významných událostí ve třídě, ale i běžných činností. Jako památku si na konci roku každé dítě odnáší své DVD.)

Experiment byl časově náročnější, protože ne vždy byly přítomny všechny děti (nemoc, dovolená). Bylo proto nutné po jejich příchodu opakovat četbu s využitím stejných metod jako u předešlé skupiny a následně uskutečnit individuální rozhovor. V době zvýšené nemocnosti jsem byla nucena plánovanou četbu odložit na jiný vhodnější den. Nakonec se mi ale podařilo uskutečnit plánovaný experiment se všemi dětmi z vytčené skupiny.

Vyhověla jsem také přání dětí položit své otázky ostatním dětem, vyzkoušet je, jestli budou umět na jejich otázky opravdu odpovídat. Čím se stávaly děti obratnějšími ve formulování vlastních otázek, tím tato aktivita získávala na popularitě. Po ukončení individuálních rozhovorů jsme se ještě všichni sešli ve čtenářském koutku a každý kdo chtěl, položil ostatním otázku. Mnohdy děti vymyslely ještě další otázky, na které individuálně nepřišly, někdy se ale děti navzájem ovlivnily natolik, že se s malou obměnou pořadí slov v tázací větě ptaly stále na to samé.

### **8.5 Ukázka 1. Integrovaného bloku „Stromový skřítek“**

Pohádkou v prvním integrovaném bloku byla kapitola z knihy Vítězslavy Klimentové „Bukvínkova kouzelná píšťalka“ s názvem „Cizinec“. S touto knihou mám dobré zkušenosti z předešlých let, kdy jsme knihu četli na pokračování a velmi dobře koresponduje s tématem v našem TVP (ŠVP) na měsíc říjen – podzim, stromy, keře a jejich plody, les, počasí.

Integrovaný blok nazvaný „Stromový skřítek“ byl inspirován celodenním výletem do „Země pohádek“ v Pičíně u Dobříše v září 2012. Po prohlídce všech skřítků a pohádkových postav jsme se zúčastnili společného zpívání s p. V. Klimtovou. Její vyprávění o lesních skřítcích děti uchvátilo.

## **Metodický přehled**

### **1. Analýza výchozí situace**

Školní výlet se stal motivací pro vhodné zpracování tematické části našeho ŠVP – Podzim. Dále přinesl inspiraci, jak podpořit adaptaci dětí v prostředí mateřské školy, rozvíjet kamarádské vztahy ve třídě, což je jako start do nového roku důležité.

### **2. Záměr**

Společným předčítáním a následnými činnostmi rozvíjet v dětech pocit sounáležitosti s přírodou a schopnost vážit si života ve všech jeho formách. Uvědomovat si, že při četbě (poslechu četby) můžeme získávat zajímavé informace a zároveň prožívat příjemné společné chvíle.

### **3. Charakteristika a cíle**

- Seznámit se s knížkou „Bukvínkova kouzelná písťalka“, prohlédnout si ilustrace
- Poznávat, že z knihy můžeme získávat informace a dále s nimi pracovat
- Vnímat hodnotu dětské knihy, její estetické, literární i mravní působení
- Rozvíjet zájem o poslech předčítání a o knihu samotnou
- Prostřednictvím knihy rozvíjet předčtenářské dovednosti a schopnost porozumět textu
- Utvářet si přátelské vztahy s dětmi i dospělými, být sebevědomým partnerem
- Poznávat změny v přírodě, naučit se pojmenovat některé podzimní plody a stromy a jejich využití

#### 4. Očekávané výstupy – RVP PV

- Porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu
- Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost
- Vnímat literární podněty
- Poznat a pojmenovat většinu toho, čím je dítě obklopeno
- Být citlivý ve vztahu k přírodě
- Zaměřit se na charakteristické znaky předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi
- Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech
- Spolupracovat s ostatními
- Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, pohybovat se s jistotou v přírodním terénu
- Dodržovat pravidla her a jiných činností

#### 5. Časový rozsah

14 dní

#### 6. Věková skupina

5 – 6 let

#### 7. Navrhované činnosti

- Motivační výlet do „Země pohádek“ v Pičíně u Dobříše
- Četba kapitoly „Cizinec“ z knížky V. Klimtové „Bukvínkova kouzelná píšťalka“ formou řízeného čtení s diskusí (připravený text – rozčlenění na kratší oddíly, připravené otázky), podněcování ke kladení otázek dětmi
- Pohybové aktivity ve třídě a v lesoparku
- Praktické činnosti v přírodě
- Výtvarné a pracovní činnosti
- Osvojení si poznatků o listnatých stromech, prostřednictvím praktické zkušenosti a didaktického materiálu
- Sběr podzimních plodů



#### 8. Pomůcky, organizace a prostředí

- Jsou specifikovány u jednotlivých aktivit

#### **Motivace** (evokace)

Celodenní výlet do „Země pohádek“ v Pičíně u Dobříše. Na výstavě se seznámíme s rodinou skřítků Drnovce a dalšími fantazijními obyvateli lesa, které stvořila výtvarnice a spisovatelka Vítězslava Klimtová. V hudebním pořadu nás svým sugestivním vyprávěním a písničkami „hodná čarodějnice Vít“ zavede do kouzelného světa lesních skřítků, seznámíme se s jejich životem, zvyky a hlavně s jejich přátelskou a laskavou povahou. Od této chvíle jsou skřítki i našimi přáteli a my se od nich mnoho naučíme, aby se nám na světě líbilo, a nikomu jsme nebrali, co má rád a co je pro něj dobré.

#### **Poslech četby** (uvědomění si významu)

- Četba kapitoly „Cizinec“ z knihy V. Klimtové „Bukvínkova kouzelná písťalka“
- Poslech písničky a vyprávění na CD „Ukolébavky lesních skřítků“ (V. Klimtová, P. Půta, Z. Brožová)

#### **Dílčí cíl**

- Rozvíjet u dětí schopnost soustředěně poslouchat čtený text a porozumět mu
- Učit se rozlišovat kladné a záporné lidské vlastnosti
- Poznávat podzimní dění v přírodě

#### **Pomůcky**

- Kniha Bukvínkova kouzelná písťalka (V. Klimtová)
- CD – Ukolébavky lesních skřítků
- Žíněčky

Ukázku textu, jeho rozčlenění na části a připravené otázky uvádím v příloze č. 1.

## **Organizace a průběh činností**

Skupina dětí se pohodlně uloží na barevné žíněnky v herně na koberci. Připomeneme si zážitky z výletu do Země pohádek. Poslechneme si písničku na CD. Přečteme si vybranou kapitolu. Text bude předem rozčleněn na kratší oddíly. Během četby si objasníme význam neznámých slov či nejasných slovních spojení. Po přečtení celé kapitoly společně stručně zopakujeme děj. Prohlédneme si ilustrace, pro lepší představu vyhledáme v knížce obrázky všech postav, o kterých se v kapitole hovořilo.

Poté se v třídním čtenářském koutku uskuteční individuální rozhovory s každým z deseti vybraných dětí. Deset připravených otázek k textu bude postupně položeno všem dětem ze skupiny a jejich odpovědi zaznamenávají na kameru. Tento záznam poslouží při vyhodnocování dětských reakcí.

Děti budou dále vyzvány, aby se pokusily samy zeptat (položít otázku) k jakékoli části textu, na co by se např. rádo zeptalo kamarádů nebo i mě. I tyto pokusy budou zaznamenávány na kameru a následně vyhodnocovány.

(bližší popis průběhu činnosti je v praktické části v kapitole 8.3 a 8.4)

## **Průběžné hodnocení**

Děti se zájmem poslouchaly četbu, kratší úseky jim umožnily udržet pozornost a vyslechnout celý příběh. Ilustrace je velmi zaujaly, postavy jim byly blízké i díky výletu a prohlídce expozice, který měly v čerstvé paměti. Projevily dobré porozumění textu, neznámých slov a slovních spojení se objevovalo málo.

Při individuálním rozhovoru, který následoval po ukončení společné části, se projeví všechny děti, ale lepší porozumění textu jsem zaznamenala u dětí, které byly aktivní přímo při četbě.

Vyhodnocení odpovědí a položených otázek u jednotlivých dětí podle bodové škály:

**Karolína**

- na pět otázek z deseti odpověděla samostatně a smysluplně na základě textu – 1
- na tři otázky z deseti odpověděla, ale bylo nutné klást další pomocné otázky – 2
- na jednu otázku z deseti odpověděla na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu – 3
- na jednu otázku z deseti neodpověděla ani s pomocí dalších otázek – 4
- položila alespoň jednu otázku vztahující se k textu – A

**Klára**

- na čtyři otázky z deseti odpověděla samostatně a smysluplně na základě textu – 1
- na dvě otázky z deseti odpověděla, ale bylo nutné klást další pomocné otázky – 2
- na dvě otázky z deseti odpověděla na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu – 3
- na dvě otázky z deseti neodpověděla ani s pomocí dalších otázek – 4
- položila alespoň jednu otázku, která se ale nevztahovala k textu, ale vycházela z životní zkušenosti – B

**Michala**

- na dvě otázky z deseti odpověděla samostatně a smysluplně na základě textu – 1
- na čtyři otázky z deseti odpověděla, ale bylo nutné klást další pomocné otázky – 2
- na tři otázky z deseti odpověděla na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu – 3
- na jednu otázku z deseti neodpověděla ani s pomocí dalších otázek – 4
- nepoložila ani jednu otázku – C

### **Tereza**

- na čtyři otázky z deseti odpověděla samostatně a smysluplně na základě textu – 1
- na čtyři otázky z deseti odpověděla, ale bylo nutné klást další pomocné otázky – 2
- na jednu otázku z deseti odpověděla na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu – 3
- na jednu otázku z deseti neodpověděla ani s pomocí dalších otázek – 4
- položila alespoň jednu otázku, která se ale nevztahovala k textu, ale vycházela z životní zkušenosti – B

### **Anna**

- na jednu otázku z deseti odpověděla samostatně a smysluplně na základě textu – 1
- na dvě otázky z deseti odpověděla, ale bylo nutné klást další pomocné otázky – 2
- na tři otázky z deseti odpověděla na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu – 3
- na čtyři otázky z deseti neodpověděla ani s pomocí dalších otázek – 4
- nepoložila ani jednu otázku – C

### **David**

- na čtyři otázky z deseti odpověděl samostatně a smysluplně na základě textu – 1
- na dvě otázky z deseti odpověděl, ale bylo nutné klást další pomocné otázky – 2
- na dvě otázky z deseti odpověděl na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu – 3
- na tři otázky z deseti neodpověděl ani s pomocí dalších otázek – 4
- nepoložil ani jednu otázku – C

### **Šimon**

- na tři otázky z deseti odpověděl samostatně a smysluplně na základě textu – 1
- na tři otázky z deseti odpověděl, ale bylo nutné klást další pomocné otázky – 2
- na dvě otázky z deseti odpověděl na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu – 3
- na dvě otázky z deseti neodpověděl ani s pomocí dalších otázek – 4
- položila alespoň jednu otázku, která se ale nevztahovala k textu, ale vycházela z životní zkušenosti – B

### **Janek**

- na dvě otázky z deseti odpověděl samostatně a smysluplně na základě textu – 1
- na tři otázky z deseti odpověděl, ale bylo nutné klást další pomocné otázky – 2
- na dvě otázky z deseti odpověděl na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu – 3
- na tři otázky z deseti neodpověděl ani s pomocí dalších otázek – 4
- nepoložil ani jednu otázku – C

### **Jáchym**

- na čtyři otázky z deseti odpověděl samostatně a smysluplně na základě textu – 1
- na pět otázek z deseti odpověděl, ale bylo nutné klást další pomocné otázky – 2
- na jednu otázku z deseti odpověděl na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu – 3
- položil alespoň jednu otázku vztahující se k textu - A

## **Jakub**

- na tři otázky z deseti odpověděl samostatně a smysluplně na základě textu – 1
- na pět otázek z deseti odpověděl, ale bylo nutné klást další pomocné otázky – 2
- na dvě otázky z deseti odpověděl na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu – 3
- položila alespoň jednu otázku, která se ale nevztahovala k textu, ale vycházela z životní zkušenosti – B

Samostatné odpovědi všech dětí byly převážně v krátkých větách nebo slovních spojeních. Největší problémy dělala dětem otázka č. 8, kde šlo v podstatě o znalost pořekadla – fráze. Ani s pomocí textu, který napovídal, co by to mohlo znamenat, nebyly převážně děti schopny správně odpovědět. Pouze čtyři děti došly ke správné odpovědi díky pomocným otázkám. Také otázky zaměřené na vysuzování byly pro děti obtížné. Naopak otázky, které vyžadovaly doslovné odpovědi, byly pro děti nejsnazší.

Otázky, které děti kladly, pokud vůbec, byly pouze uzavřené. Některé se pokoušely položit více otázek, ale většinou v dalších otázkách jen změnily pořadí slov a ptaly se v podstatě na to samé a nedokázaly se od své myšlenky oprostit a postoupit v ději.

V následujících dnech se děti mezi sebou často bavily o knížce a přečteném příběhu, prohlížely si obrázky. Tento zájem dětí potvrdil vhodnost volby knížky i výběru ukázky z ní.

## **Navazující činnosti (reflexe)**

### **1. Procházka do lesoparku**

- Pozorování listnatých stromů, opakování jejich názvů, hledání určeného druhu stromu podle tvaru listů.
- „Housenka z listů“ – děti průběžně sbírají listy, určují jejich původ podle druhů stromů, nosí je p. učitelce, a ta je navléká na připravený provázek. Ve školce pak vyrobíme hlavu z papírové koule.

- Využijeme přírodního prostředí a překážek k plnění sportovních úkolů:
  - Přechod přes kládu
  - Hod šiškou na cíl
  - Překážková dráha (jeden za druhým – přeskok příkopu, slalom mezi stromy, přechod přes kládu, zdolání přírodního kopečku, atd. podle momentálních možností)
- Pohybová hra – Liška a zajíci (pravidla jako u „Škatulata, batulata, při přesunech „liška“ chytá „zajíce“, body získává ten, kdo nebyl chycen.
- Na vhodném místě postavíme ve skupinkách „domečky pro lesní skřítky“ z přírodnin, dbáme na spolupráci, schopnost domluvit se na postupu, oceníme kreativitu a fantazii.

## 2. Tisk listu

- Děti přinášejí průběžně do školky „nejkrásnější“ listy, které venku našly (na vycházkách, s rodiči).
- Na čtvrtku A3 položíme oválnou šablonu, čímž vytvoříme „okénko“ pro list, na váleček nabíráme tiskařské barvy a nanášíme okolo šablony. Odebereme oválnou šablonu, na vybraný list nanese válečkem tiskařskou barvu a tiskneme do připraveného „okénka“ na čtvrtku.
- Pomůcky: čtvrtka A3, šablona oválu (okénko), tiskařské barvy, váleček, listy.

## 3. Závěrečná akce „Stromový skřítek“

- S využitím sbírky podzimních plodů a přírodnin vytvoříme stromového skřítku, spolupracují děti a p. učitelka.
- Pomůcky: kartonová krabice velkého obdélníkového formátu, přírodniny, lepidlo Herkules a tavící pistole, temperové barvy.
- Na závěr si zazpíváme za doprovodu kytary, zatančíme kolem „stromového skřítku“, který nás bude střežit po celou dlouhou zimu.

## 9. Vyhodnocení a analýza výzkumné činnosti

### 9.1 Vyhodnocení pedagogického experimentu

Jak ukazují výsledky výzkumu, u všech dětí zkoumaného vzorku došlo k pozitivnímu posunu v úrovni schopnosti odpovídat na otázky vztahující se ke slyšenému textu a tudíž i zlepšující se tendence porozumění textu za pomoci cíleného využívání metod kritického myšlení při práci s literárním textem v prostředí mateřské školy.

Porovnáním výsledků zkoumání prvního a šestého čteného textu, které proběhlo v časovém odstupu čtyř měsíců, jsem zjistila, že množství odpovědí hodnocených v bodové škále jako 1 – porozuměl/a textu a otázce, odpovídá na otázku na základě textu samostatně a smysluplně se zvýšilo o 25%.

Naproti tomu se o 17% snížilo množství odpovědí hodnocených bodovou škálou jako 4 – neporozuměl/a textu, na otázku neodpovídá ani s pomocí dalších otázek, což znamenalo, že po přečtení šestého textu nebylo žádné dítě ohodnoceno 4 v bodové škále.

Výkony dětí ukazují následující tabulky. Ve svislém sloupku jsou uvedena křestní jména dětí, ve vodorovném řádku jsou čísla otázek 1- 10. K vyhodnocení byla použita bodová škála 1 – 4 s těmito stupni hodnocení:

- 1- porozuměl/a textu a otázce, odpovídá na otázku na základě textu samostatně a smysluplně
- 2 - porozuměl/a textu a otázce, odpovídá na otázku na základě textu, ale je nutné klást další pomocné otázky
- 3 - porozuměl/a textu, na otázku odpovídá na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu
- 4 -neporozuměl/a textu, na otázku neodpovídá ani s pomocí dalších otázek

Grafy ukazují porovnání odpovědí u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech.



### Tabulka č. 1 – Bukvínkova kouzelná píšťalka – Cizinec

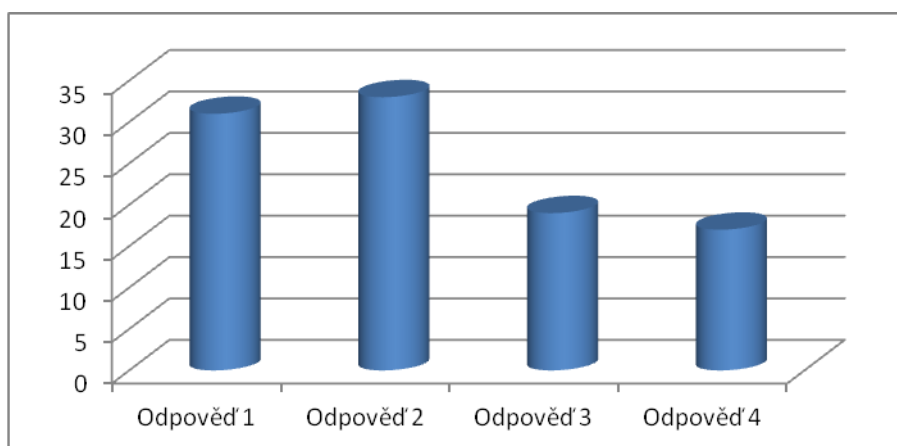
Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce v 1. integrovaném bloku „Stromový skřítek“.

Děti	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Karolína	1	4	1	1	2	1	3	2	1	2
Klára	1	1	2	1	1	3	4	4	3	2
Michala	2	2	3	3	2	1	1	4	3	2
Anna	3	3	2	4	4	4	3	4	2	1
Tereza	1	2	1	2	3	2	4	2	1	1
David	2	1	2	4	4	3	3	4	1	1
Šimon	3	1	2	4	2	3	1	4	1	2
Janek	4	2	1	3	1	4	3	2	2	4
Jáchym	1	2	1	2	1	2	3	2	1	2
Jakub	2	3	1	2	2	2	1	3	2	1

Vyhodnocení odpovědí: **1** – 31 (31%), **2** – 33 (33%), **3** – 19 (19%), **4** – 17 (17%)

### Graf č. 1 - Bukvínkova kouzelná píšťalka – Cizinec

Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 1. integrovaného bloku „Stromový skřítek“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech.



## Tabulka č. 2 – O zpěvavém království

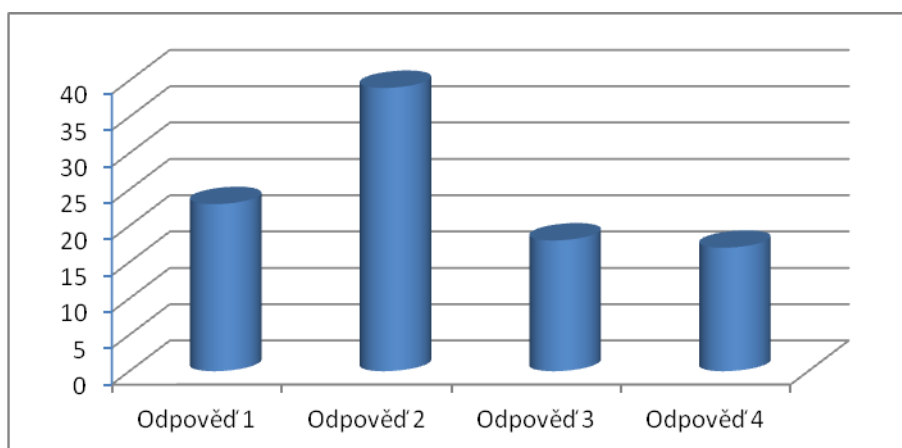
Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce ve 2. integrovaném bloku „V království hudby“.

Děti	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Karolína	1	2	4	1	1	2	2	1	3	3
Klára	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2
Michala	2	2	1	3	3	2	2	1	2	4
Anna	3	2	2	2	4	3	4	2	3	4
Tereza	2	2	1	1	2	3	2	1	2	4
David	2	3	2	4	2	4	3	2	1	4
Šimon	3	2	1	3	2	3	2	1	3	4
Janek	4	2	2	3	4	2	2	1	3	4
Jáchym	1	1	1	1	2	4	2	4	2	4
Jakub	1	3	2	1	2	3	2	1	2	4

Vyhodnocení odpovědí: **1** – 23 (23%), **2** – 39 (39%), **3** – 18 (18%), **4** – 16 (16%)

## Graf č. 2 - O zpěvavém království

Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 2. integrovaného bloku „V království hudby“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech.



### Tabulka č. 3 – Barborka a cucavé bonbony

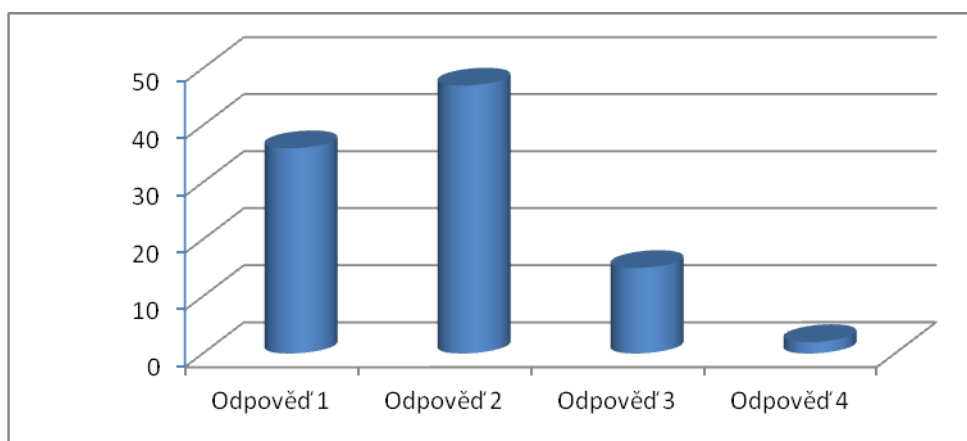
Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce ve 3. integrovaném bloku „Zdravěnka“.

Děti	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Karolína	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2
Klára	1	1	1	2	2	1	2	3	2	1
Michala	3	2	1	2	1	1	1	2	1	2
Anna	3	2	4	3	2	2	1	2	3	4
Tereza	1	1	2	1	2	2	1	3	2	2
David	2	1	2	3	2	2	1	2	2	3
Šimon	1	1	2	2	2	3	1	2	2	3
Janek	3	2	1	2	3	3	2	2	1	2
Jáchym	1	1	2	1	1	2	1	3	1	1
Jakub	2	1	2	2	1	2	2	1	2	3

Vyhodnocení odpovědí: **1** – 36 (36%), **2** – 47 (47%), **3** – 15 (15%), **4** – 2 (2%)

### Graf č. 3 - Barborka a cucavé bonbony

Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 3. integrovaného bloku „Zdravěnka“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech.



#### Tabulka č. 4 – Dva bratři

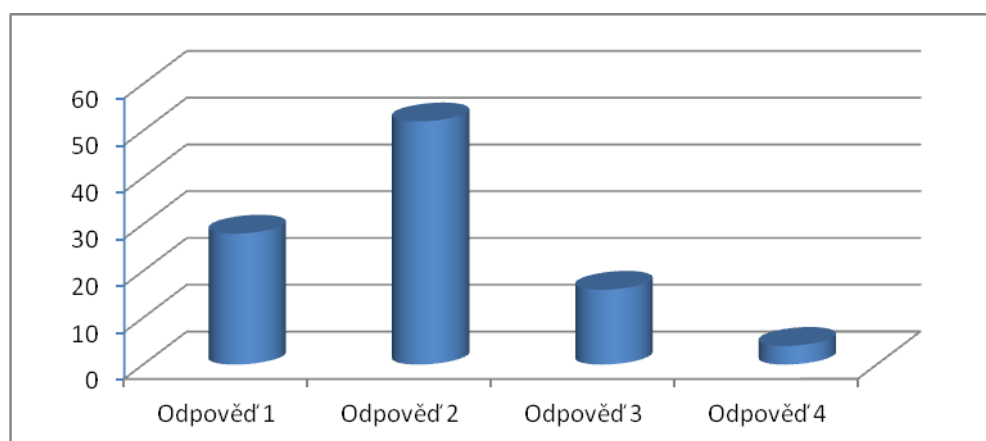
Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce ve 4. integrovaném bloku „Těšíme se na vánoce“.

Děti	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Karolína	1	1	2	2	2	2	3	2	1	1
Klára	1	2	1	2	2	2	3	1	2	1
Michala	1	2	2	3	2	3	2	1	3	1
Anna	2	3	2	4	3	2	4	2	3	2
Tereza	2	2	1	2	2	3	3	1	1	2
David	1	2	3	2	3	2	2	2	2	2
Šimon	2	3	1	2	2	2	2	1	1	2
Janek	2	4	1	4	2	2	3	1	2	2
Jáchym	1	1	2	2	1	2	3	2	1	1
Jakub	2	1	2	3	2	2	2	1	2	1

Vyhodnocení odpovědí: **1** – 28 (28%), **2** – 52 (52%), **3** – 16 (16%), **4** – 4 (4%)

#### Graf č. 4 - Dva bratři

Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 4. integrovaného bloku „Těšíme se na vánoce“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech.



### Tabulka č. 5 – Zajíc a želva

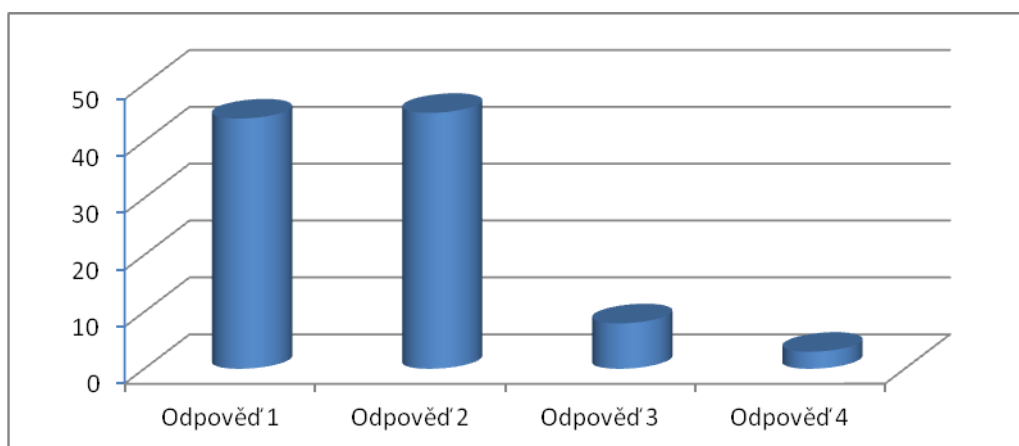
Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce v 5. integrovaném bloku „Nový rok nastává“.

Děti	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Karolína	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1
Klára	1	1	2	2	2	1	1	1	1	3
Michala	1	1	3	2	2	2	1	2	1	2
Anna	1	2	2	3	2	2	2	3	1	4
Tereza	2	1	2	2	2	1	1	2	1	4
David	1	1	2	2	2	1	2	2	1	3
Šimon	1	2	3	2	1	1	2	1	1	2
Janek	2	2	3	2	1	2	2	1	1	4
Jáchym	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1
Jakub	2	1	3	2	2	1	1	1	1	2

Vyhodnocení odpovědí: **1** – 44 (44%), **2** – 45 (45%), **3** – 8 (8%), **4** – 3 (3%)

### Graf č. 5 - Zajíc a želva

Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 5. integrovaného bloku „Nový rok nastává“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech.



### Tabulka č. 6 – Bukvínkova kouzelná píšťalka – První sníh

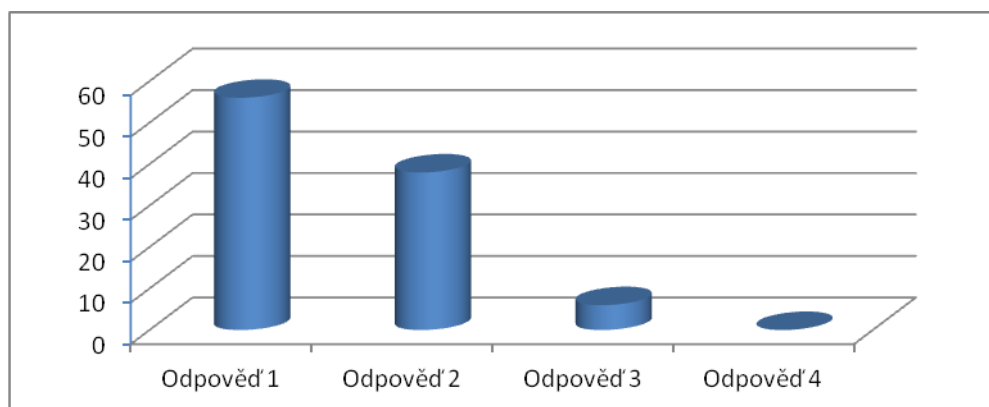
Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce v 6. integrovaném bloku „Paní Zima a sněhový skřítek“.

Děti	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Karolína	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Klára	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1
Michala	2	1	1	1	2	1	2	1	3	1
Anna	3	2	2	3	2	1	2	2	2	2
Tereza	2	1	1	2	1	1	2	3	1	1
David	2	2	1	1	2	1	1	3	1	1
Šimon	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1
Janek	2	3	1	1	2	2	1	2	1	2
Jáchym	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1
Jakub	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1

Vyhodnocení odpovědí: **1** – 56 (56%), **2** – 38 (38%), **3** – 6 (6%), **4** – 0 (0%)

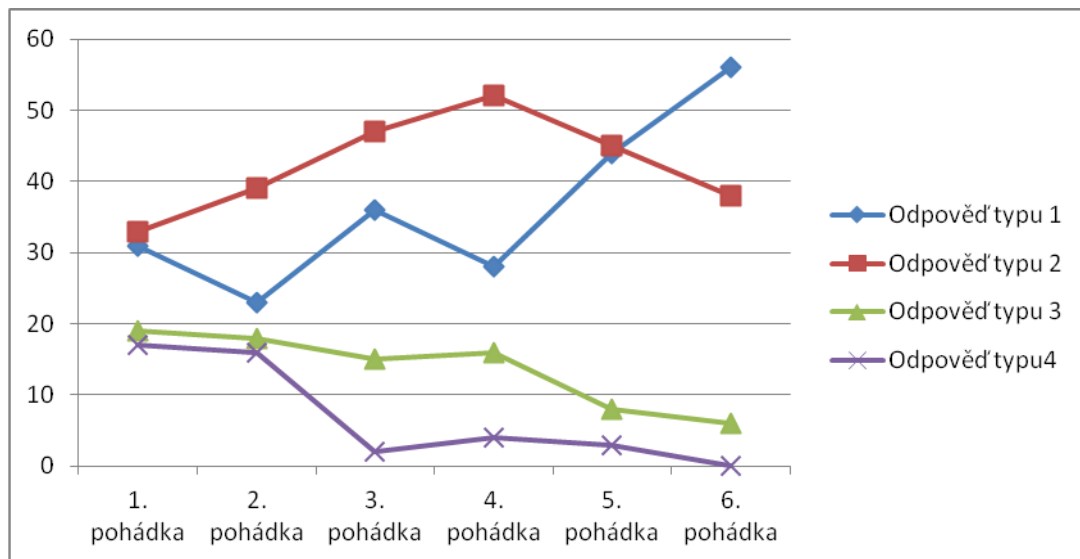
### Graf č. 6 - Bukvínkova kouzelná píšťalka – První sníh

Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 6. integrovaného bloku „Paní Zima a sněhový skřítek“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech.



### Graf č. 7

Celkové srovnání množství odpovědí podle bodové škály 1, 2, 3, 4 na připravené otázky ke všem šesti pohádkám v procentech.



Jak ukazují grafy, zajímavý je i vývoj množství odpovědí hodnocených na bodové škále jako 2 - porozuměl/a textu a otázce, odpovídá na otázku na základě textu, ale je nutné klást další pomocné otázky. Až do čtvrtého čtení se množství odpovědí tohoto typu zvyšovalo, což dokazuje zlepšující se tendenci pochopení textu a soustředění na četbu a tím také zvyšující se zájem o četbu jako takovou. Děti postupně získávaly jistotu a sebevědomí, odpovídaly bezprostředně a nebály se chybovat. Až při posledním čtení převýšil počet odpovědí označených jako 1 počet odpovědí typu 2.

Také úroveň schopnosti klást samostatně smysluplné otázky vztahující se k vyslechnutému textu se u všech dětí, které se pedagogického experimentu zúčastnily, mírně zlepšila.

Zde jsem v průběhu experimentu změnila bodovou škálu, kdy původně A znamenalo - položil/a alespoň tři otázky vztahující se k textu. Poté, co jsem zjistila, že děti zpočátku nejsou téměř vůbec schopné položit jakoukoli otázku, pozměnila jsem

kritérium A – položil alespoň jednu otázku vztahující se k textu. Usoudila jsem, že moje původní kritérium kladlo na děti příliš vysoké nároky.

Od třetího čtení děti ve větší míře pokládaly otázky, často se ale nevztahovaly přímo k textu, ale děj nebo události jim připomněly, co už znaly, a tak se na to ptaly. Jsem přesvědčena, že pozitivní vliv na zlepšení mělo společné kladení otázek, které jsme uskutečňovali po individuálních rozhovorech na přání dětí. Ty děti, které vůbec nechápaly, jak otázku položit, měly možnost poslouchat ostatní a postupně si vytvářet představu, jak tento úkol zvládnout. I na konci experimentu však byly děti schopny klást pouze uzavřené otázky.

Přesto považuji zlepšení za úspěch a jsem přesvědčena, že pokud by se s dětmi dále systematicky pracovalo, dokázaly by časem všichni položit bez problémů více uzavřených otázek, některé děti by mohly zvládnout i otázku otevřenou.

Výkony dětí ukazuje následující tabulka. Ve svislém sloupku jsou jména dětí, ve vodorovném řádku jsou názvy jednotlivých pohádek.

Otázky kladené dětmi jsou ohodnoceny podle bodové škály A, B, C s těmito stupni hodnocení:

A- položil/a alespoň jednu otázku vztahující se k textu

B- položil/a alespoň jednu otázku, která se ale nevztahovala k textu, ale vycházela z životní zkušenosti dítěte

C- nepoložil/a ani jednu otázku



**Tabulka č. 7 – Otázky kladené dětmi.**

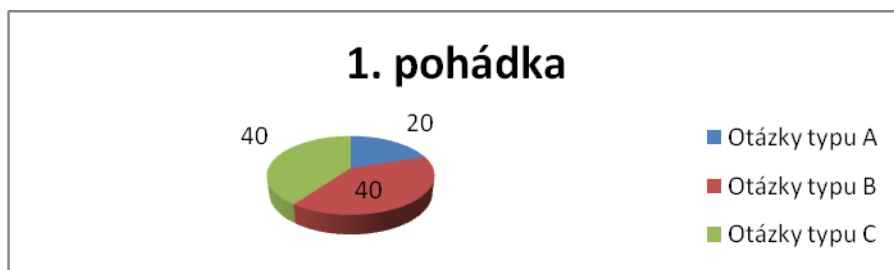
Děti	Bukvínkova kouzelná písťalka - Cizinec	O zpěvavém království	Barborka a cucavé bonbony	Dva bratři	Zajíc a želva	Bukvínkova kouzelná písťalka – První sních
Karolína	A	B	B	A	A	A
Klára	B	A	B	A	B	A
Michala	C	B	C	A	B	B
Anna	C	C	C	B	A	B
Tereza	B	A	C	A	B	A
David	C	B	C	B	A	B
Šimon	B	C	B	A	B	A
Janek	C	B	C	C	B	A
Jáchym	A	A	B	B	A	A
Jakub	B	A	A	B	B	A

Vyhodnocení otázek dětí:

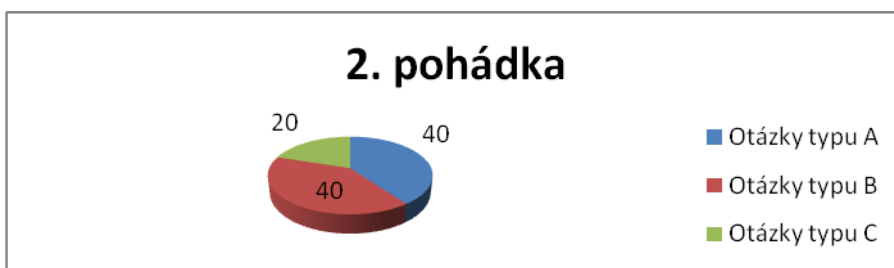
1. pohádka – **A** – 2 (20%), **B** – 4 (40%), **C** – 4 (40%)
2. pohádka – **A** – 4 (40%), **B** – 4 (40%), **C** – 2 (20%)
3. pohádka – **A** – 1 (10%), **B** – 4 (40%), **C** – 5 (50%)
4. pohádka – **A** – 5 (50%), **B** – 4 (40%), **C** – 1 (10%)
5. pohádka – **A** – 4 (40%), **B** – 6 (60%), **C** – 0 (0%)
6. pohádka – **A** – 7 (70%), **B** – 3 (30%), **C** – 0 (0%)

Grafy ukazují porovnání ohodnocení otázek kladených dětmi u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech. Nejprve grafy pro každou pohádku zvlášť, následně celkové srovnání množství otázek kladených dětmi podle bodové škály A, B, C ve všech šesti pohádkách.

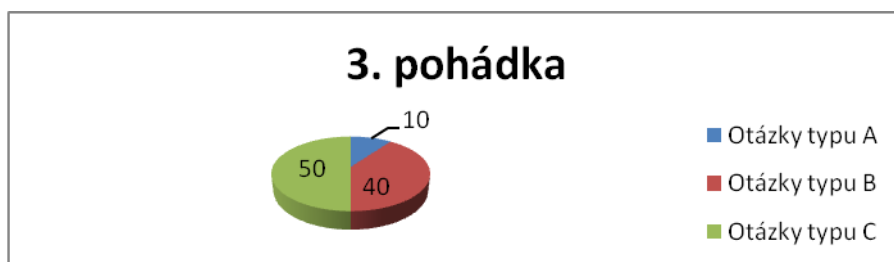
**Graf č. 8** – 1. pohádka - Bukvínkova kouzelná píšťalka – Cizinec



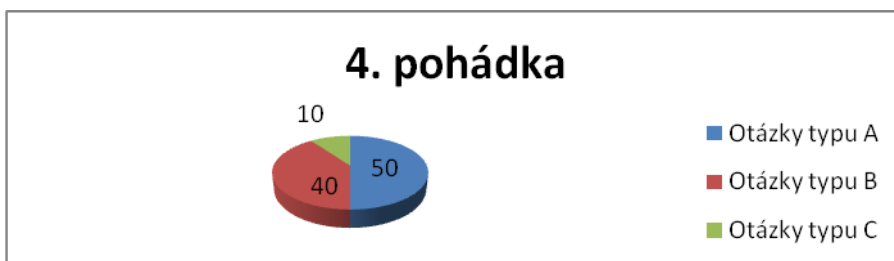
**Graf č. 9** – 2. pohádka - O zpěvavém království



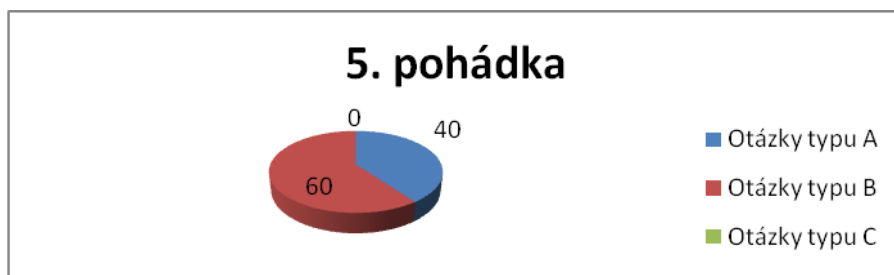
**Graf č. 10** – 3. pohádka – Barborka a cucavé bonbony



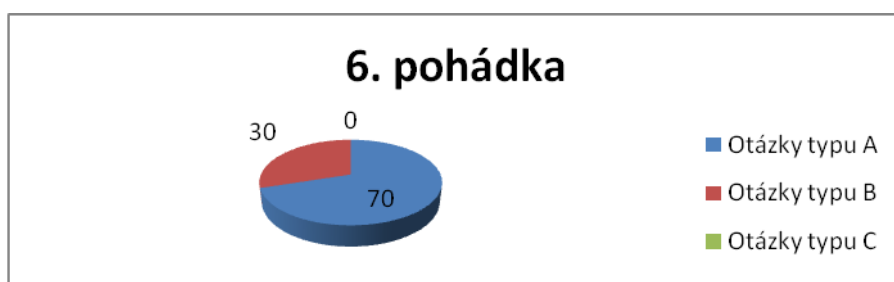
**Graf č. 11** – 4. pohádka – Dva bratři



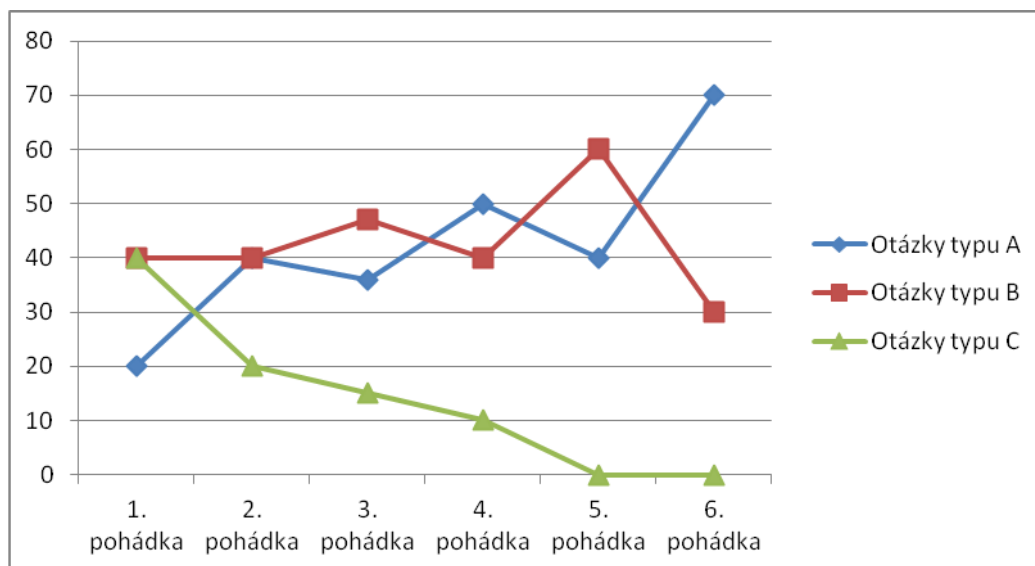
**Graf č. 12** – 5. pohádka – Zajíc a želva



**Graf č. 13** – 6. pohádka – Bukvínkova kouzelná píšťalka – První sníh



**Graf č. 14** - Celkové srovnání množství otázek kladených dětmi podle bodové škály A, B, C ve všech šesti pohádkách v procentech.



### 9.1.1 Hodnocení jednotlivých dětí

Tabulky a grafy ukázaly, jak během šesti integrovaných bloků, které byly zaměřené na předčítání a následné činnosti vycházely z příběhů a pohádek, došlo k celkovému zlepšení ve všech sledovaných oblastech. Za bližší pohled stojí i pokroky jednotlivých dětí.

Pro zjištění případné změny ve schopnosti smysluplně odpovídat na otázky k vyslechnutému textu a samostatně otázky k textu klást jsem využila srovnání výsledků po prvním a šestém (posledním) čtení. Vybrala jsem proto dvě kapitoly ze stejné knížky, aby porovnání bylo pokud možno objektivní.

U Karolíny se již po prvním čtení projevilo dobré pochopení textu, byla aktivní, soustředěná. Její zájem o četbu jako takovou i bystrý úsudek potvrzuje 50% úspěšnost v odpovědích na otázky, i když na jednu otázku z deseti odpovědět neuměla. Po šestém čtení byla její úspěšnost již 80%. Taktéž v samostatném kladení otázek prokázala snahu a schopnost přemýšlet a s daným úkolem si dobře poradila. Klára, Tereza a Jáchym dosáhli po prvním čtení 40% ohodnocení v bodové škále jako 1, po šestém čtení Jáchym a Klára již měli 70% úspěšnost, Tereza 60%. V samostatném kladení otázek si po prvním čtení lépe vedl Jáchym (A), Klára a Tereza za své otázky získaly ohodnocení B, po posledním čtení již získali všichni tři ohodnocení A podle bodové škály.

Podobně si vedl i Jakub, Šimon a David, kteří po prvním čtení získali 30% ohodnocení 1 ve schopnosti odpovídat na otázky, po posledním čtení dosáhli Šimon a David 60%, Jakub 50%. V samostatném kladení otázek si v závěru lépe vedl Šimon a Jakub (A), Davidovi toto činilo potíže při všech šesti čteních, i když malý posun k lepšímu se projevila. Souvisí to i s jeho horšími vyjadřovacími schopnostmi (logopedické potíže) a malou dávkou samostatnosti.

U těchto sedmi dětí bylo patrné, že jsou zvyklé i z domova poslouchat předčítané pohádky, rodiče s nimi diskutují o přečteném, vydrží se po určitou dobu soustředit a přemýšlet. Malé výkyvy ve výkonech odpovídají schopnostem dětí jejich věku.

Zajímavé pokroky jsem zaznamenala u Michaly, Janka a Aničky. Michala po prvním čtení dosáhla pouze 20% ohodnocení 1, po posledním čtení již získala 60%.

Její schopnost soustředění se pouze kratší dobu způsobila, že často nevěděla, o čem čteme, a tudíž potřebovala více pomocných otázek. Klást samostatně otázky bylo nad její síly, i když jak ukazují výsledky, měla snahu a zájem a malé zlepšení v jejím případě lze označit za úspěch.

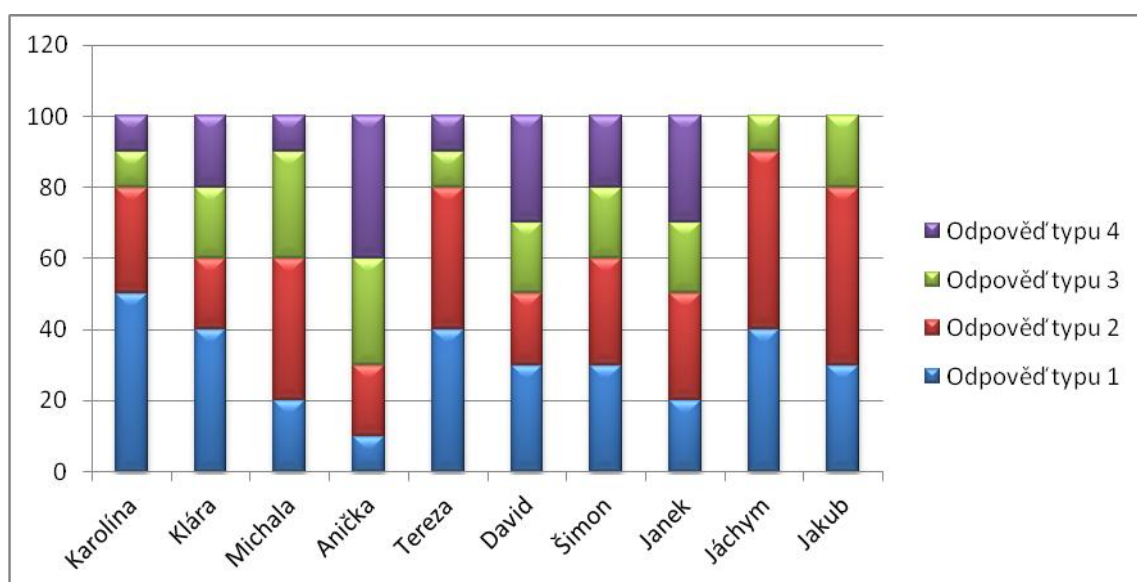
Janek je sportovně založený chlapec. Pro celkovou nezralost má odklad školní docházky. Dokáže se soustředit pouze kratší dobu, knížky a četba ho obecně příliš nezajímají. Jak vyplývá z dotazníku, i rodiče svoji snahu předčítat omezují právě pro Jankův nezájem a také z nedostatku času, protože je časově vytížen sportovními tréninky (lední hokej, kopaná). Je ale velice soutěživý a jakoukoli prohru či neúspěch špatně nese, proto se během výzkumného experimentu (následkem systematického čtení a následných činností v rámci integrovaných bloků) jeho výkony zlepšovaly. Po prvním čtení dosáhl 20% ohodnocení 1 a 30% ohodnocení 4. Po posledním čtení měl 40% ohodnocení 1 a 0% ohodnocení 4. Velmi mu pomáhaly pomocné otázky, což dokazuje 50% ohodnocení 2 bodové škály dosažených po posledním čtení. Samostatně položit otázku byl pro Janka téměř nezvladatelný úkol, i když po posledním čtení se mu podařilo položit jednoduchou uzavřenou otázku. Většinou ale neprojevil větší snahu nad formulací otázek přemýšlet.

Poslední ze sledovaných dětí Anička byla zařazena do experimentu i přes svůj jazykový handicap. Je Vietnamka, matka mluví česky v jednoduchých větách, gramaticky nesprávně, otec česky neumí. Doma mluví pouze vietnamsky. Anička je velmi učenlivá a díky své přátelské povaze je mezi dětmi oblíbená. Je bystrá a její čeština se stále zlepšuje. Protože rozumí téměř všemu, rozhodla jsem se vyzkoušet, jak by jí mohla pomoci práce s texty s využitím metod kritického myšlení. Věřila jsem, že účast v experimentu bude mít nezanedbatelný přínos i pro její přípravu na školní docházku. Po prvním čtení projevila snahu naplno se zapojit do odpovídání na otázky, i když 10% dosažených v ohodnocení 1 bylo zanedbatelné. Naopak v ohodnocení 4 získala nejvíce ze všech dětí, 40%. Více odpovědí (30%) měla typu 3 (porozuměl/a textu, na otázku odpovídá na základě své životní zkušenosti, nikoli na základě textu), což dokazuje její snahu uspět v daném úkolu.

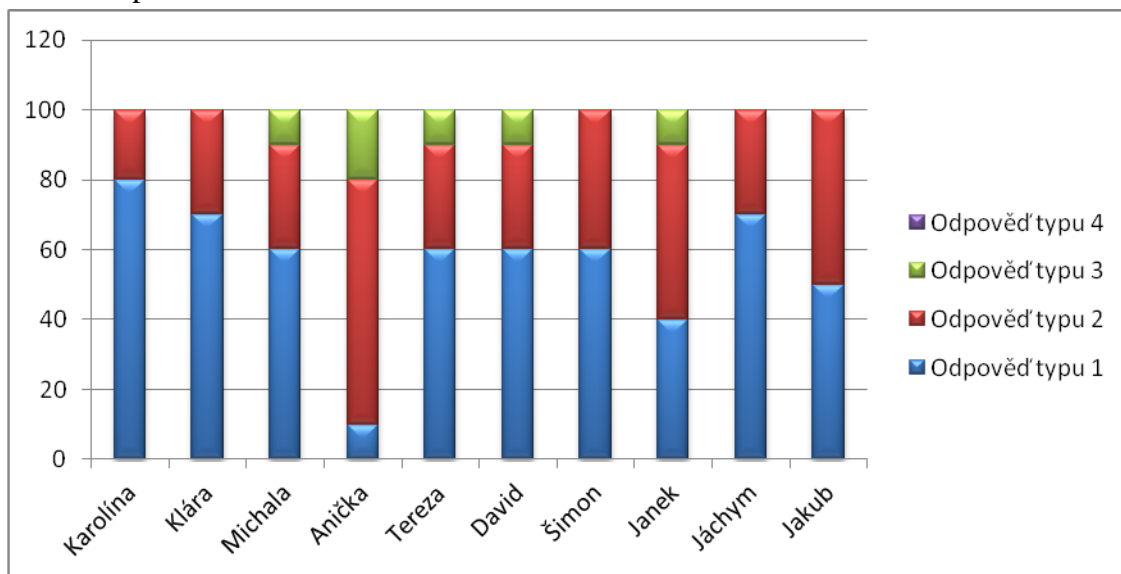
Po šestém čtení se počet odpovědí hodnocených jako 1 nezvýšil (opět 10%), ale na 70% se zvedl počet odpovědí ohodnocených jako 2 (oproti 20% při prvním čtení). Počet odpovědí hodnocených jako 4 byl již 0%. Ve schopnosti samostatně klást otázky jsem zaznamenal pokrok od čtvrtého čtení, v pátém čtení dokonce získala ohodnocení A.

Porovnání výkonů jednotlivých dětí v oblasti schopnosti smysluplně odpovídat na otázky k vyslechnutému textu po 1. a 6. čtení a schopnosti samostatně klást otázky k textu ukazují dále grafy 15 a 16. Graf č. 17 ilustruje porovnání množství položených otázek dětmi ke všem šesti vyslechnutým textům v procentech (viz tabulka č. 7).

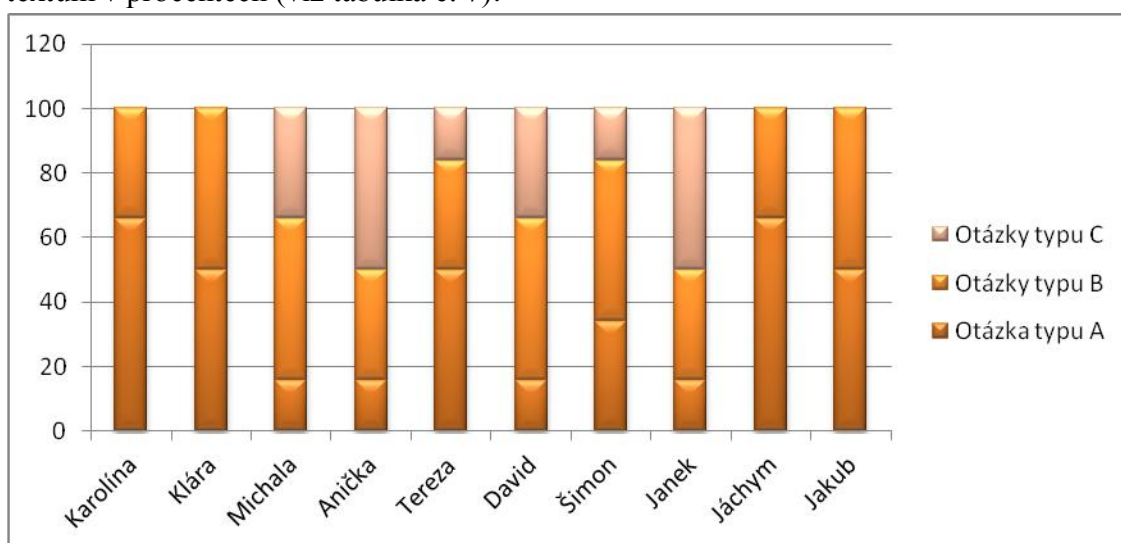
**Graf č. 15** - Porovnání množství odpovědí jednotlivých dětí na připravené otázky po 1. čtení v procentech.



**Graf č. 16** - Porovnání množství odpovědí jednotlivých dětí na připravené otázky po 6. čtení v procentech.



**Graf č. 17** - Porovnání množství položených otázek dětmi ke všem šesti vyslechnutým textům v procentech (viz tabulka č. 7).



## **9.2 Celkové shrnutí výsledků pozorování dětí**

Průběžně jsem sledovala, jak se daří uspokojovat dětskou zvědavost, touhu po seberealizaci, po poznání. Hodnocení jednotlivých částí integrovaných bloků mi umožňovalo okamžitě reagovat na emoční rozpoložení a sociální prožívání dětí, přizpůsobit se dětským přáním (např. výběr textu čtené pohádky, přání položit své otázky i ostatním dětem ve skupině), což se nakonec projevilo jako velice přínosné.

Z opravdového zájmu bylo jasné, že dílčí cíle jednotlivých integrovaných bloků byly naplňovány, dětem byl poskytnut dostatečný prostor samostatně se zapojit do činností, ale i ovlivňovat jejich průběh. S jednotlivými aktivitami se děti vyrovnávaly tvořivě, byly uspokjovány jejich individuální potřeby. Díky rozmanitým činnostem si děti rozšířily své poznatky a dovednosti, získaly řadu dílčích kompetencí.

Organizace a metody, které jsem zvolila, se ukázaly jako vyhovující, bylo možno podle potřeby přizpůsobit délku i obsah momentální situaci, aniž by to významně narušilo průběh jednotlivých integrovaných bloků. Vytčené cíle ŠVP a RVP PV byly úspěšně naplněny.

## **9.3 Vyhodnocení odpovědí v dotazníku pro rodiče**

Ve většině případů s četbou rodiče začínali již v několika měsících věku svých dětí, prohlíželi si obrázky, předčítali jednodušší texty, známé pohádky dětem vyprávěli. Nejčastější dobou pro čtení je večer před spaním, zřídka i během dne. Tituly jsou vybírány různě, často je výběr ovlivněn zkušeností samotných rodičů. Co měli rádi jako děti oni, nabízejí i svým dětem. Stejně tak společný čas strávený nad knížkou vypovídá o zaměření samotných rodičů.

Zajímalo mě také, jak se vyvíjí zájem o četbu dále u dětí školou povinných, které se učí nebo již umí číst. I když individuální zvláštnosti každého dítěte nemůžeme opomenout, je možné částečně usuzovat podle chování sourozenců na budoucí vztah dítěte ke knize. Většina starších sourozenců již sama po knize nesáhne, ale společně s rodiči a mladším sourozencem se rádo čtecích rituálů zúčastňuje.



Také se ukázalo, že pokud rodiče mají stálý dohled i nad staršími dětmi a jdou jim sami příkladem, potřeba číst si přetrvává.

Jen velmi těžko se rodiče vyrovnávají se současným fenoménem jako je televize, DVD, PC apod. Stejně tak, jako se starší sourozenci přidají ke společné četbě, tak se i mladší sourozenci přidávají k diváctví a sledování filmového zpracování pohádek a příběhů, které vidí u starších sourozenců. Jak dotazník ukazuje, nejen vlastní pohodlnost, ze které jsou dnes často rodiče obviňováni, ale i tlak dětského kolektivu je někdy donutí podlehnout dětským prosbám a dovolí jim sledovat i pořady, které sami neschvalují.

## **10. Výsledky výzkumu a vyhodnocení hypotéz**

**1.hypotéza: „Častým a pravidelným využíváním metod kritického myšlení při předčítání literárních textů 5-6letým dětem v rámci vzdělávacího programu v mateřské škole zaznamenáme zlepšení v oblasti porozumění slyšenému textu a schopnosti odpovídat na otázky vztahující se k textu.“**

Jak ukazují výsledky porovnání výkonů dětí ve sledovaných oblastech, tedy v oblasti porozumění slyšenému textu a schopnosti odpovídat na otázky vztahující se k textu, po prvním a šestém čtení s využitím metod kritického myšlení v rámci integrovaných bloků, došlo u celého zkoumaného vzorku deseti dětí k výraznému zlepšení. Dokazuje to nárůst odpovědí na otázky s plným pochopením slyšeného textu z 31% po prvním čtení na 56% po šestém čtení. Naopak neporozumění textu a následná neschopnost odpovídat na otázky klesla z 17% po prvním čtení na 0%.

Lze tedy říci, že se první hypotéza se **zcela potvrdila**.

**2.hypotéza: „Předpokládám, že se ani po cílené přípravě a využívání metod kritického myšlení neprojeví zlepšující se tendence schopnosti samostatně klást otázky k textu u 5-6letých dětí.“**

Po cílené přípravě a využívání metod kritického myšlení se projevila zlepšující se tendence schopnosti samostatně klást otázky k textu u 5-6letých dětí v prostředí mateřské školy. Po prvním čtení bylo 20% dětí schopno položit alespoň jednu otázku vztahující se k textu, kdežto po šestém čtení už to bylo 70%. Naproti tomu pokles zaznamenalo hodnocení – nepoložil/a ani jednu otázku, z 40% po prvním čtení na 0% po šestém čtení.

Výsledky výzkumu tedy ukazují, že se druhá hypotéza **nepotvrdila**.

## **11. Diskuse**

Výzkum, který jsem v rámci své diplomové práce prováděla, byl spíše krátkodobý a praktikován na malém výzkumném vzorku dětí. Mým záměrem bylo vyzkoušet metody a postupy, které by mohly pomoci k dosažení vytčených cílů. Zajímalo mě, jestli jsou předškolní děti již schopny plně porozumět textu, diskutovat o něm, ptát se na to, co je zajímavé v souvislosti se slyšeným. Hledala jsem odpověď na otázku, zda má smysl již v mateřské škole využívat metody kritického myšlení při předčítání literárních textů.

Velice mi pomohlo nastudování teoretických podkladů k tomuto tématu, zvláště pak třídění otázek a požadavky na otázky. K vymezení výukových cílů jsem se snažila využít tzv. Bloomovu taxonomii kognitivních cílů, se kterou pracuje i program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT).

Při přípravě otázek k textům jsem dbala zásad, které blíže popisuji v kapitole 4.1 v teoretické části. Přesto jsem až při přímé práci s dětmi musela některé otázky aktuálně přeformulovat, protože se ukázalo, že děti nepochopily, na co se dotazují, a nedokázaly odpovědět. Důležité bylo navodit přátelskou atmosféru, dodat dětem pocit jistoty a bezpečí.

Teprve pak začaly odpovídat bez obav z neúspěchu, rozpoutala se otevřená diskuse a děti byly velmi zaujaté společným čtením a povídáním. Potvrdila se mi důležitost respektování individuálních zvláštností dětí, navození pozitivní pedagogické komunikace.

Odpovědi dětí byly zpočátku nejisté, váhavé, obávaly se projevit, pokud si nebyly jisté, že jejich pokusy budou vždy kladně přijaty. Bylo nutné nastolit atmosféru důvěry sama v sebe a také podpořit jistotu, že ať dítě odpoví jakkoli, budeme o odpovědi diskutovat, ale nikdy nebude káráno, že odpovědělo špatně. Postupně se děti uvolňovaly a začaly se více zapojovat.

Zvlášť důležité bylo tyto poznatky využívat při pokusech o kladení otázek samotnými dětmi. To se zpočátku jevilo jako úkol, který je nad schopnosti předškolních dětí. Po prvním pokusu o vznesení otázky svítla naděje, že by se děti přece jen mohly ještě na něco z pohádky zeptat. Trochu zoufalou situaci nakonec pomohla vyřešit náhoda, když jsem si všimla, že se děti po ukončení individuálních rozhovorů začaly mezi sebou bavit a ptát se navzájem, na co se ptaly, když se mnou byly samy. Využila jsem toho a vyzvala děti, aby tedy ještě jednou položily ostatním dětem otázku, kterou položily mně. Toto neplánové fórum nakonec pomohlo dětem pochopit, jak by bylo možné otázku zformulovat.

Předčítání s využitím metod kritického myšlení a systematická práce s literárními texty přinesla i po krátké době jasné pozitivní výsledky. Pozorovala jsem zlepšení schopnosti soustředit se v delším časovém úseku, k čemuž děti motivovaly následné otázky. Děti se najednou více těšily na společné čtení jako na společnou činnost, ve které mají i ony důležitou úlohu. Nejsou jen pasivní posluchači, ale mohou ukázat, co umí, co pochopily a ještě „vyzkoušet“ kamarády.

I po skončení všech integrovaných bloků, které jsem realizovala v rámci výzkumu, budeme ve čtení tímto způsobem pokračovat nejen proto, že se metody osvědčily, ale také proto, že je to stále častým přáním právě samotných dětí.

## **Závěr**

V diplomové práci jsem se blíže zabývala předčtenářskou gramotností a možnostmi podpory jejího rozvoje u 5-6letých dětí v prostředí mateřské školy. Snažila jsem se ověřit, zda metody kritického myšlení lze využít již u předškolních dětí a usnadnit jim vstup do základní školy.

V teoretické části jsem se seznámila s programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), s metodikou práce s literárními texty. Vycházela jsem ze zákonitostí psychického vývoje dětí tohoto věku s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem každého jedince.

V praktické části jsem vytvořila a v praxi ověřila šest integrovaných bloků v souladu s RVP PV a ŠVP mateřské školy, ve které jsem výzkum prováděla. Částečně jsem vycházela z poznatků výzkumu Radomíry Pelkové, která svůj projekt zaměřila na porozumění textu a hledala a ověřovala metody, které by se v této oblasti mohly efektivně využívat. Pokusila jsem se prověřit, zda jsou již děti předškolního věku schopné samostatně položit otázky, které by se vztahovaly k přečtenému textu. Model učení E – U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe) jako model konstruktivistického učení a vyučování se osvědčil při promýšlení a plánování činností a aktivit, které by motivovaly a dále rozvíjely zájem dětí o dané téma.

Hodnotila jsem výkony jednotlivých dětí, ale také výsledky celé skupiny zkoumaného vzorku, porovnávala jsem hodnocení po každém integrovaném bloku. Hlavním vyhodnocením bylo porovnání výsledků po prvním a šestém čtení, které mělo ukázat případné pokroky dětí ve sledovaných oblastech.

Výzkum prokázal evidentní zlepšení v oblasti porozumění textu a schopnosti dětí smysluplně odpovídat na otázky k textu, pokud bude práce s literárními texty systematická, častá a promyšlená. Využití metod kritického myšlení přizpůsobených předškolnímu vzdělávání se ukázalo jako vhodné již na půdě mateřské školy.

Rezervy jsou ve schopnostech dětí samostatně klást otázky, zformulovat tázací věty. Vyvrácením druhé hypotézy v mé diplomové práci se otevírají nové možnosti rozvoje řečového projevu předškolních dětí.

Ukázalo se, že rozvíjením slovní zásoby, upevňováním gramatické správnosti a obratnosti v rozhoru s vrstevníky i s autoritou, je možno podpořit přípravu předškolních dětí na školní práci.

Jako velice důležité jsem v tomto ohledu shledala využití pozitivní komunikace mezi učitelem a dětmi a vytvoření přátelského klimatu ve třídě. Ve chvíli, kdy děti pocítily jistotu, že naše diskuse nebude jakkoli bagatelizována, že jejich výroky nebudou mít negativní odezvu a naopak všechny názory budeme brát vážně, stávaly se aktivnější a projevovaly živý zájem o společné aktivity. Byla uspokojována potřeba vlastní seberealizace a posilována zdravá sebedůvěra dětí.

Věřím, že poznatky, které vyplývají z praktické části, pomohou nejen v další mojí pedagogické praxi, ale budou inspirací i pro ostatní předškolní pedagogy.

## Použitá literatura:

- Bárta, V. *O Zpěvavém království a jiné muzikantské pohádky*. Praha: Euromedia Group k. s. – Knižní klub, 2006. ISBN 80-242-1610-8
- Bednářová, J., Šmardová, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a. s., 2008. ISBN 978-80-251-1829-0
- Berneová, P. H., Savary, L. M. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-192-4
- Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7
- Eislerová, J. *Nejznámější bajky*. Praha: Fragment, 2012. ISBN 978-80-253-1401-2
- Fisher, R. *Učíme děti myslet a učit se. 2*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6
- Klimtová, V. *Bukvínkova kouzelná pištálka aneb Další příhody rodiny statečného skřítky Drnovce*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7195-041-6
- Kreislová, Z. *Krok za krokem 1. třídou*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-2038-8
- Lukavská, E. *Pozor, děti! (Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě)*. Dobrá Voda u Pelhřimova, 2003.
- Macourek, M. *Pohádky*. Praha: Albatros, 1985. ISBN 13-723-85 14/42
- Mareš, J. Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

- Matějček, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1
- Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005.
- Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- Pelikán, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2
- Pelikán, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8
- Šikulová, R., Čepičková, I., Wedlichová, I. a kol. *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007. ISBN 80-7044-685-4
- Šikulová, R. a kol. *Kapitoly z předškolní pedagogiky II*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-825-3
- Teufel, J. *Čertovské pohádky*. Praha: Vilém Šmidt, 1993. ISBN 80-900084-1-0
- Tomanová, D. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1426-0
- Tomková, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4

- VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.
- Wildová, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.
- Zoller, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0096-3

### **Odborné články:**

- Kořátková, S. *Sebehodnocení a sebedůvěra v práci učitelky*. Učitelské noviny. Roč. 97, č. 45, s. 13
- Lepilová, K. *Čtenářem se dítě stává...? (K výzkumu tzv. předčtenářství)*. Čtenář. 1994, Roč. 46, č. 4, s. 114 – 117
- Nováková, M. *Mami, přečteš mi něco? / předčítání před spaním prospívá i školákům*. Rodina a škola. 2005, Roč. 52, č. 1, s. 12
- Šafránková, K. *Čteme s nečtenáři*. Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. 2010, č. 38, s. 16 – 19. ISSN 1214-5823



## **Seznam tabulek:**

- Tabulka č. 1- Bukvínkova kouzelná píšťalka – Cizinec. Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce v 1. integrovaném bloku „Stromový skřítek“
- Tabulka č. 2 - O zpěvavém království. Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce ve 2. integrovaném bloku „V království hudby“
- Tabulka č. 3 - Barborka a cucavé bonbony. Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce ve 3. integrovaném bloku „Zdravěnka“
- Tabulka č. 4 - Dva bratři. Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce ve 4. integrovaném bloku „Těšíme se na vánoce“
- Tabulka č. 5 - Zajíc a želva. Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce v 5. integrovaném bloku „Nový rok nastává“
- Tabulka č. 6 - Bukvínkova kouzelná píšťalka – První sníh. Výsledky hodnocení odpovědí dětí na připravené otázky k pohádce v 6. integrovaném bloku „Paní Zima a sněhový skřítek“
- Tabulka č. 7 - Otázky kladené dětmi

## **Seznam grafů:**

- Graf č. 1 - Bukvínkova kouzelná píšťalka – Cizinec. Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 1. Integrovaného bloku „Stromový skřítek“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech
- Graf č. 2 - O zpěvavém království. Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 2. integrovaného bloku „V království hudby“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech
- Graf č. 3 - Barborka a cucavé bonbony. Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 3. integrovaného bloku „Zdravěnka“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech

- Graf č. 4 - Dva bratři. Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 4. integrovaného bloku „Těšíme se na vánoce“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech
- Graf č. 5 - Zajíc a želva. Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 5. integrovaného bloku „Nový rok nastává“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech
- Graf č. 6 - Bukvínkova kouzelná písťalka – První sních. Porovnání množství odpovědí hodnocených jako 1, 2, 3, 4 podle bodové škály k textu 6. integrovaného bloku „Paní Zima a sněhový skřítek“ u celého zkoumaného vzorku deseti dětí v procentech
- Graf č. 7 - Celkové srovnání množství odpovědí podle bodové škály 1, 2, 3, 4 na připravené otázky ke všem šesti pohádkám v procentech
- Graf č. 8 - 1. pohádka - Bukvínkova kouzelná písťalka – Cizinec
- Graf č. 9 - 2. pohádka - O zpěvavém království
- Graf č. 10 - 3. pohádka – Barborka a cucavé bonbony
- Graf č. 11 - 4. pohádka – Dva bratři
- Graf č. 12 - 5. pohádka – Zajíc a želva
- Graf č. 13 - 6. pohádka – Bukvínkova kouzelná písťalka – První sních
- Graf č. 14 - Celkové srovnání množství otázek kladených dětmi podle bodové škály A, B, C ve všech šesti pohádkách v procentech
- Graf č. 15 - Porovnání množství odpovědí jednotlivých dětí na připravené otázky po 1. čtení v procentech
- Graf č. 16 - Porovnání množství odpovědí jednotlivých dětí na připravené otázky po 6. čtení v procentech
- Graf č. 17 - Porovnání množství položených otázek dětmi ke všem šesti vyslechnutým textům v procentech (viz tabulka č. 7)

### **Seznam fotografií:**

Foto č. 1 – Tisk listu

Foto č. 2 – Stromový skřítek

Foto č. 3 – „Klubíčkování“ 1

Foto č. 4 – „Klubíčkování“ 2

Foto č. 5 – „Čtení knížek“

Foto č. 6 - Stavění domečků

Foto č. 7 - Domeček pro skřítky

### **Seznam příloh:**

Příloha č. 1 – Ukázka textu 1. pohádky - Bukvínkova kouzelná písťalka – Cizinec, jeho rozčlenění na jednotlivé části. Ukázka otázek pro děti a jejich odpovědi.

Příloha č. 2 – Ukázka otázek kladených dětmi k vyslechnutému textu.

Příloha č. 3 – 2. Integrovaný blok – „V království hudby“

Příloha č. 4 – Dotazník pro rodiče předškolních dětí

Příloha č. 5 – Ukázky vyplněných dotazníků pro rodiče č. 1., 2., 3.

Příloha č. 6 – Ilustrační fotografie